



Turun yliopisto
University of Turku

VANHEMPIEN JA OPPILAANOHJAUKSEN YHTEISTOIMINTA JA HUOLENPITO OPPILAASTA: ETNOGRAFINEN TAPAUSTUTKIMUS PERHEOHJAUSMENETELMÄN TOTEUTUKSESTA YLÄKOULUN OPPILAANOHJAUKSESSA

Jukka Jännetyinen



Turun yliopisto
University of Turku

VANHEMPIEN JA OPPILAANOHJAUKSEN YHTEISTOIMINTA JA HUOLENPITO OPPILAASTA: ETNOGRAFINEN TAPAUSTUTKIMUS PERHE- OHJAUSMENETELMÄN TOTEUTUKSESTA YLÄKOULUN OPPILAANOHJAUKSESSA

Jukka Jännetyinen

Turun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos Rauma

Työn ohjaajat:

Professori
Jukka Husu
Turun yliopisto

Dosentti
Rauno Huttunen
Turun yliopisto

Tarkastajat:

Professori (emerita)
Marjatta Vanhalakka-Ruoho
Itä-Suomen yliopisto

Professori (emeritus)
Matti Meri
Helsingin yliopisto

Kustos:

Professori
Jukka Husu
Turun yliopisto

Vastaväittäjä:

Professori (emerita)
Marjatta Vanhalakka-Ruoho
Itä-Suomen yliopisto

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck-järjestelmällä.

ISBN 978-951-29-7045-2 (PRINT)
ISBN 978-951-29-7046-9 (PDF)
ISSN 0082-6995 (Painettu)
ISSN 2343-3205 (Verkojulkaisu)
Painosalama Oy - Turku, 2017

Turun yliopisto

kasvatustieteiden tiedekunta

Jukka Jännetyinen: Vanhempien ja oppilaanohjauksen yhteistoiminta ja huolenpito oppilaasta: etnografinen tapaustutkimus perheohjausmenetelmän toteutuksesta yläkoulun oppilaanohjauksessa

Väitöskirja, 175 s.

TIIVISTELMÄ

Tämä tutkimus selvittää, miten yhteistoimintaa ja huolenpitoa korostavalla tavalla voidaan tukea oppilaan ura- ja koulutusvalintoja yhdessä vanhempien kanssa. Tutkimus liittyy oppilaanohjauksen kehittämis- ja tutkimustoiminnasta käytävään keskusteluun ja pyrkii tarjoamaan uusia tutkimusperusteisia toimintatapoja koulujen oppilaanohjaukseen.

Oppilaanohjauksen ja perheiden välinen yhteistoiminta on uudenlainen tapa ohjata oppilaan jatko-opintojen selvittämistä. Tutkimus pyrkii lisäämään kasvatus- ja ohjaustietoisuutta oppilaan jatko-opintoihin liittyvistä seikoista. Tutkimus selvittää, miten perheohjauskeskusteluissa kyetään tukemaan oppilaan koulutusvalintoja ja nuoren tulevaisuuden tavoitteiden muotoutumista. Tutkimustehtävä voidaan ilmaista kolmiosaisena kysymyksenä: i) Millaisia oppilaan koulutusmahdollisuuksia selvittäviä yhteistoiminnan muotoja perheohjauksen ohjauskeskusteluissa esiintyy? ii) Millaisia oppilaan koulutusmahdollisuuksia tukevia välittämisen muotoja ohjauskeskusteluissa esiintyy? iii) Miten perheet eroavat tavoissaan käsitellä oppilaan koulutusvalintoja perheohjauskeskusteluissa?

Tutkimuksen aineisto koostuu 50 perheen ohjauskeskusteluista, jotka ovat kerätty kahdesta pääkaupunkiseudulla sijaitsevasta yläkoulusta. Aineiston hankinta toteutettiin vuosina 2009–2010 ja 2011–2012. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että ohjauskeskustelut sisälsivät pääsääntöisesti kolmenlaista oppilaan koulutusvalintoja koskevaa yhteistoimintaa: kartoittavaa keskustelua, neuvottelua ja ristiriitojen selvittämistä. Ohjauskeskusteluissa esiintynyt välittäminen sisälsi koulutusvalintoihin liittyvän tiedon vastaanottamista, tarpeiden tunnistamista ja valintoihin liittyvien tunne- ja tavoitetilojen jakamista vanhempien kanssa. Tutkimus osoitti, miten perheiden toimintatavat ohjaustilanteissa edistävät nuorten koulunkäyntiä yhteisen suunnittelun, toimintavastuun korostamisen ja ristiriitojen käsittelyn kautta. Tulokset korostavat oppilaan aktiivisen toimijuuden merkitystä valinnoista neuvoteltaessa.

Tutkimuksen tulokset korostavat yhteistoiminnan ja välittämisen merkitystä ja tuloksellisuutta oppilaan ja perheiden koulutusvalintojen selvittämisessä. Tutkimus tarjoaa kehittämisideoita sekä oppilaanohjaukseen kohdennetusti että yleisemmin kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön.

Asiasanat: oppilaanohjaus, yhteistoiminta, välittäminen, koulutusvalinnat

University of Turku

Faculty of Education

Jukka Jännetyinen: Parental Involvement and Collaborative Care for a Pupil in Guidance Counselling: An ethnographic case study of the implementation of parental guidance method in secondary school guidance counselling

Doctoral Dissertation, 175 pages

SUMMARY

This qualitative study avails theoretical linkage in research on how parental collaboration and care for a pupil in guidance counselling contributes to making educational and career choices. The study takes part in the discussion on developing guidance counselling and aims at bringing up new ways for counselling in schools.

Parental collaboration in guidance counselling is a new means to guide pupils in career selection, and the study opens up new paths both for research and practice. The study enhances parenting and guidance awareness within the process of educational and career choices, and aims to clarify ways families can support pupils' educational choices and help them define their future goals during parental guidance discussion. The research task can be described as follows: i) What collaborative means help pupils to clarify their future educational choices during parental guidance discussions? ii) How different ways of caring can support pupils' educational choices during parental guidance discussions? iii) How families differ in their ways and abilities to support pupils' educational choices during parental guidance counselling?

The data consists of 50 parental guidance discussions which took place in two secondary schools in the capital area of Finland. The data was collected during the years 2009-2010 and 2011-2012. The results present three collaborative forms used in the guidance discussions on pupils' educational choices: exploratory discussion, negotiation and settling disagreements. Care was shown by identifying needs and sharing emotions during guidance talks. The results show how parents help pupils to make educational choices by means of collaborative planning and with discussions emphasizing the pupils' own actions and responsibility or exploiting contradictory information. Furthermore, the results revealed that the pupils took an active role in guidance session especially while negotiating choices where their personal position was emphasized.

The research indicates that parental collaboration in guidance counselling can be a workable, and even effective, tool to support pupils in their future career decisions. This should be taken into consideration in developing home-school collaboration and activities.

Subject terms: guidance counselling, collaboration, care, educational choices

ESIPUHE

Ajallisesti taaksepäin katsottuna perheohjausmenetelmän kehittämis- ja tutkimustyö on saanut alkunsa aloittaessani peruskoulun oppilaanohjaajana. Kohtasin ohjaustyössäni ne moninaiset haasteet, joita perusopetusikäinen oppilas kokee tehdessään koulutuksellisia ratkaisuja. Pohdin keinoja ja menetelmiä, joita voisin hyödyntää tukeakseni oppilaan koulutusvalintoja. Itselleni oli tärkeää hyödyntää vanhempien tukea työssäni. Valmiita yhteistoiminnan malleja ei juuri ollut.

Perheohjausmenetelmän tutkimusprosessi on ollut pitkä ja moninaisia vaiheita sisältänyt ajanjakso. Olen saanut apua ja tukea monilta ihmisiltä. Ensiksi haluan kiittää työni päävastuullista ohjaajaa professori Jukka Husua tarpeita tunnistavasta ohjauksesta. Kiitän Jukka sinua asiantuntevasta ja kärsivällisestä suunnannäyttämisestä sekä paneutumisesta tutkimusaiheeni sisältämiin haasteisiin. Tämänkaltaisen välittäminen on harvinaista. Kiitän myös työni toista ohjaajaa dosentti Rauno Huttusta hyvistä ja rakentavista kommentteistasi käsikirjoitusvaiheessa. Nämä kommentit olivat erittäin tärkeitä työni loppuunsaattamisessa.

Kiitän väitöskirjan esitarkastajia professori (emerita) Marjatta Vanhalakka-Ruohoa ja professori (emeritus) Matti Mereä asiantuntevista ja tutkimusta kehittävästä kommentista. Nuoren suunnanottojen moninaisuutta ei olisi tuotu selkeästi esiin ilman arvokkaita kommenttejanne. Lisäksi huomionne tutkimusraportin rakenteesta paransi huomattavasti työni rakennetta ja ilmaisuasua.

Suoritin oppilaanohjauksen opinnot Jyväskylän yliopiston maisterikoulutuksessa. Teoriasisältöjen maailmaan opinnoissa minua luotsasivat KT Pia Nissilä ja professori (emerita) Marjatta Lairio. Kiitän teitä saamastani kipinästä aihepiiriin tutkimiseen. Autoitte minua tunnistamaan ohjausteorioiden ja käytännön työn välisen yhteyden. Rohkaisitte minua kokeilemaan erilaisia tapoja ohjata oppilasta. Siitä olen teille kiitollinen. Kiitän dosentti Jussi Silvosta tutkimusaihetta kohtaan esittämästä kiinnostuksesta sekä keskusteluistamme, joita kävimme tutkimusprosessini eri vaiheissa.

Haluan kiittää VTM Pirkko Mäkistä. Tiedät, että ilman yhteistyötämme tätä perheohjausmallia ei olisi rakennettu. Kiitos siitä, että uskoit minuun ja kannustit minua tutkimustyössäni alusta lähtien. Kiitän työtoveriani FM Satu Huuhtasta työtäni koskevista keskusteluista. Nämä arjen keskellä tapahtuneet kohtaamiset kanssasi olivat minulle hyvin tärkeitä, kun pyrin ratkomaan työtäni koskevia sisällöllisiä ja rakenteellisia haasteita. Haluan osoittaa kiitokset FM Tuula Ilvoselle kanssasi käymistä pedagogisista keskusteluista. On ollut tärkeä tiedostaa vankkumaton tukesi ohjauksellisia ajatuksiani kohtaan. Lisäksi haluan kiittää KT Marika Alho-Malmelinia työtäni koskevista arvokkaista huomioista. Kommenttisi auttoivat merkittävästi tutkimuksen loppuvaiheessa.

Perheohjaustutkimus on ollut keskeinen osa ammatillista elämääni kauan. Haluan kiittää kaikkia esimiehiäni, jotka olette mahdollistaneet tutkimustyöni. Haluan kiittää kaikkia teitä lukuisia työtovereitani matkan varrelta, jotka olette myötäeläneet kanssani. Kiitos kuuluu luonnollisesti tämän tutkimuksen kohteena oleville oppilaille ja heidän vanhemmilleen. Ilman perheiden myötämielistä suhtautumista perheohjausmenetelmää kohtaan, ei tätä tutkimusta olisi voitu toteuttaa. Vanhempien varaukseton tuki on mahdollistanut tutkimustyön oppilaanohjauksen aikana.

Väitöskirjan julkaiseminen on ollut yksi unelmani. On huojentavaa todeta, että tämä on vihdoin valmis. Kiitos ystävät, jotka olette uskoneet minuun. Kiitos vanhemmilleni Sini-kalle ja Sepolle siitä tuesta, mitä olette osoittaneet monia päämääriäni, kuten tätäkin kohtaan. Tiina ja Hilma ansaitsette suurimman kiitoksen. Kiitos Tiina siitä huolenpidosta, jota osoitat minulle joka päivä. Hilma, olet opettanut isälle mitä rakkaus ja todellinen välittäminen tarkoittavat. Ilman sinua en ole mitään.

Hyvinkäällä, marraskuussa 2017

Jukka Jännetyinen

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ.....	3
SUMMARY	4
ESIPUHE.....	5
SISÄLLYS.....	7
1. JOHDANTO	10
1.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävä	10
1.2 Tutkimusraportin rakenne	12
2. OPPILAANOHJAUS PERUSKOULUSSA	13
2.1 Ohjauksen keskeiset käsitteet	14
2.2 Oppilaanohjauksen tehtävä ja tavoitteet.....	17
2.3 Ohjauksen teoriaperustaa	20
2.3.1 Persoonakeskeinen ohjausteoria	21
2.3.2 Sosiokonstruktivistinen ohjausteoria	22
2.4 Koulun ja kodin välinen kasvatuskumppanuus	24
2.4.1 Jaetun kasvatuskumppanuuden malli	26
3. VÄLITTÄMINEN HAASTE OPPILAANOHJAUKSESSA.....	28
3.1 Välittämisen käsite	28
3.2 Välittämisen etiikka	30
3.3 Välittäminen kasvatustyön perustana	34
3.4 Välittämisen merkitys ohjauskeskusteluissa ja tutkimuksessa	36
4. OPPILAANOHJAUS YHTEISTOIMINTANA	40
4.1 Yhteistoiminnan määrittely	40
4.1.1 Yhteistoiminnan muodot	41
4.2 Yhteistoiminta ohjauskeskusteluiden perustana	43
4.2.1 Aktiivinen toimijuus	45
4.2.2 Itsemäärääminen.....	46
4.2.3 Luottamuksen rakentuminen	47
4.2.4 Yhteistoiminta oppilaanohjauksen voimavarana	48
4.2.5 Käytänteet oppilaanohjauksen yhteistoiminnassa vanhempien kanssa	49
5. PERHEOHJAUSMENETELMÄ TUTKIMUSKOHTENA.....	51
5.1 Perheohjausmallin kehittämisen toteutus	52
5.2 Tutkimusasetelma	56
5.2.1 Etnografinen tutkimus.....	59
5.2.2 Toimintatutkimus.....	61

5.2.3	Opettaja oman työnsä tutkijana.....	63
5.3	Aineiston hankinta.....	66
5.4	Aineiston käsittely ja analyysi.....	68
5.5	Tutkimuksen luotettavuus	77
5.6	Tutkimuksen eettiset ratkaisut	82
6.	YHTEISTOIMINTA PERHEOHJAUKSESSA	85
6.1	Kartoittava yhteistoiminta	87
6.1.1	Oppilaan koulumenestys	89
6.1.2	Oppilaan koulunkäynti ja opiskelu	96
6.1.3	Jatko-opiskelusuunnitelmat	103
6.2	Neuvotteleva yhteistoiminta	108
6.2.1	Oppilaan aktiivisen toimijuuden vahvistaminen.....	108
6.2.2	Oppilaan koulutusvalintoja koskevan tiedon selventäminen	114
6.3	Ristiriitojen selvittäminen.....	117
6.3.1	Oppilaan koulumenestystä koskeva erimielisyys.....	118
6.3.2	Oppilaan kouluasenteita koskeva erimielisyys	118
6.3.3	Oppilaan koulutustavoitteita koskeva erimielisyys	119
7.	VÄLITTÄMINEN PERHEOHJAUKSESSA	121
7.1	Tarpeita tunnistava välittäminen.....	121
7.1.1	Oppilaan tarve tietää ja ymmärtää koulutusvalintojaan.....	123
7.1.2	Oppilaan tarve jakaa tietoa ja käsityksiä koulutusvalinnoista	124
7.1.3	Oppilaan tarve saada tukea koulutusvalintoihin	125
7.2	Vastaanottava välittäminen	126
7.2.1	Oppilaan koulutustavoitteiden ja pyrkimysten vahvistaminen.....	127
7.2.2	Yhteisesti jaettu tavoitenäkemyks vanhemman kanssa	128
7.3	Tunne- ja tavoitetilaa jakava välittäminen	130
7.3.1	Samansuuntaisten pyrkimysten tukeminen	131
7.3.2	Erilaisten koulutuspyrkimysten haasteellisuus	133
8.	PERHEIDEN OMINAISET TAVAT EDISTÄÄ KOULUTUSVALINTOJEN SELVITTÄMISTÄ.....	137
8.1	Koulutustavoitteita yhdessä suunnittelevat.....	139
8.2	Oppilaan omaa toimintaa ja vastuuta korostavat perheet.....	142
8.3	Vastakohtaista tietoa hyödyntävät perheet	146
9.	YHTEENVETO JA ARVIOINTI.....	148
9.1	Tutkimustulosten tarkastelua.....	148
9.1.1	Yhteistoiminnan mahdollisuudet.....	149
9.1.2	Välittämisen resurssit.....	151
9.1.3	Erilaisten perheiden tukeminen	152

9.2 Tulosten arviointia	154
9.3 Tutkimuksen merkittävyys ja sovellettavuus	156
LÄHTEET	158
LIITTEET.....	169
Liite 1. Haastattelurunko (teemat)	169
Liite 2. Tutkimuksen temaattinen analyysi.....	171
Liite 2. Neuvottelun analysointiin muodostettu matriisitaulukko	172
Liite 3. Excel-taulukko yhteistoiminnan ja välittämisen päällekkäinen (piiloiset merkityssuhteet) tarkastelu.....	173
Liite 4. Perheiden ominaiset tavat ohjata N=50	174
 Kuvioluettelo	
Kuvio 1. Holistinen ohjausmalli.....	15
Kuvio 2. Ohjauksen konstruktivistinen viitekehys.....	23
Kuvio 3. Välittävä kohtaaminen Noddingsin (2002) mukaan.....	29
 Taulukot	
Taulukko 1. Oppilaanohjaajan ohjaustehtävät.....	20
Taulukko 2. Kohlbergin ja Gilliganin erot moraalisen päätöksenteon perustaksi.....	32
Taulukko 3. Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat.....	57
Taulukko 4. Tutkimusaineisto	70
Taulukko 5. Analyysimatriisitaulukko	72
Taulukko 6. Perheiden ominaisten ohjaustapojen analyysitaulukko	76
Taulukko 7. Perheohjauskeskusteluissa esiintyneet yhteistoiminnan muodot.....	86
Taulukko 8. Kartoittavan yhteistoiminnan sisällöt.....	87
Taulukko 9. Koulumenestyksen kartoittaminen.....	89
Taulukko 10. Koulunkäynnin ja opiskelun kartoittaminen	96
Taulukko 11. Oppilaan jatko-opiskelusuunnitelmien kartoittaminen.....	103
Taulukko 12. Aktiivisen toimijuuden vahvistaminen	109
Taulukko 13. Oppilaan koulutusvalintatiedon selventäminen	114
Taulukko 14. Ristiriitojen selvittäminen	117
Taulukko 15. Välittämisen muodot	121
Taulukko 16. Koulutuspyrkimyksiin liittyvien tarpeiden tunnistaminen	122
Taulukko 17. Oppilaan tarpeiden hyväksyminen ja kannustaminen	127
Taulukko 18. Oppilaan tunteiden huomioiminen ja säätelyminen.....	130
Taulukko 19. Perheiden tavat ohjata oppilaan koulutusvalintojen selvittämistä.....	138

1. JOHDANTO

Perheohjaus on oppilaanohjauksen kokeellinen opetusmenetelmä, joka on muotoutunut käytännön ohjaustilanteisiin osallistuneiden palautteen ja oppilaanohjaajan (*praktiotutkija*) kehittämistoiminnan perusteella. Tässä tutkimuksessa selvitetään, miten oppilaanohjaajan ohjaamat perheohjaukset edistävät oppilaan yhteishakuun valmistautumista.

Tutkimus osallistuu ja paikantuu oppilaanohjausta koskevaan kehittämis- ja tutkimustoiminnasta käytävään keskusteluun. Tavoitteena on tarkastella oppilaanohjauksen käytänteitä välittävän yhteistoiminnan tekijöiden kautta ja tuoda esiin uutta teoriaperustaa koulujen oppilaanohjaukseen. Tutkimuksen kohteena ovat perheohjauskeskustelut (N=50) ja niissä tapahtuva oppilaan (8–9 lk.) ohjaaminen. Perheohjauksen menetelmän käytön tavoitteena on tehostaa perusopetuksen päättövaiheessa olevien oppilaiden (8–9 lk.) toisen asteen yhteishakuprosessia hyödyntämällä välittävän (*caring*) oppilaanohjauksen keskustelemaa lähestymistapaa (*joint conversation*).

Oppilaanohjauksen ja perheiden välinen yhteistoiminta on uudenlainen tapa ohjata oppilaan jatko-opintojen selvittämistä. Aikaisemmin vastaavaa tutkimusta ei ole tehty Suomessa. Tutkimus on ajankohtainen ja osallistuu teoreettiseen keskusteluun korostamalla huoltajien merkitystä haasteellisemmaksi muuttuvassa koulutusympäristössä. Tämän tutkimuksen keskeinen hyöty on lisätä kasvatustietoisuutta oppilaan jatko-opintoihin liittyvistä syistä.

Oppilaanohjausta tarkastellaan tässä tutkimuksessa välittämisen (*caring*), yhteistoiminnan (*joint action*) ja toisesta ihmisestä huolehtimisen näkökulmista. Välittäminen esitetään

”sateenvarjona” kaikkeen siihen toimintaan, mihin me ihmiset pyrimme toistemme hyväksi. Tutkimuksessa selvitetään, miten yhteistoiminnalla ja huolenpitoa korostavalla tavalla edistetään oppilaan ura- ja koulutusvalintojen selvittämistä oppilaanohjauksen ja vanhempien yhteistoiminnassa.

1.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävä

Ohjaus on käsitteenä laaja ja sillä tarkoitetaan ihmisen auttamisen, valmentamisen ja neuvomisen erilaisia muotoja (mm. McLeod, 1998, s. 2–10; Onnismaa, 2007, s. 19–20). Tässä tutkimuksessa ohjausta tarkastellaan oppilaanohjauksen toimintamuotona. Oppilaanohjauksen tehtävänä on muun muassa tukea oppilasta ja hänen vanhempiaan tekemään yksilöllisiä koulutusvalintoja siirryttäessä peruskoulun jälkeisiin opintoihin toiselle asteelle (*lukio tai ammatillinen koulutus*) tai johonkin muuhun vaihtoehtoon (*esim. opisopimus tai kansanopisto*).

Perusopetuksen oppilaanohjauksen tilaa kuvaavan kehittämis- ja arviointiraportin (Atjonen, Mäkinen, Manninen & Vanhalakka-Ruoho, 2009, s. 49) mukaan kodin ja koulun välinen yhteistyö koetaan ohjaustyön keskeisenä resurssina. Tutkimukset osoittavat kodin voimavarojen hyödyntämisen olevan oppilaanohjauksessa vähäistä ja yhteistyön rajoittuvan perinteisiin vanhempainiltoihin (Numminen, Jankko, Lyra-Katz, Nyholm, Siiniharju & Svedlin, 2002, s. 75–97; Nykänen, Karjalainen, Vuorinen & Pöyliö, 2007, s. 111). Valtakunnalliseksi yleistavoitteeksi (Opetushallitus, 2014) oppilaanohjauksessa on asetettu kodin ja koulun välisen yhteistoiminnan kehittäminen. Oppilaanohjauksen erityisenä kehittämisen kohteena on perusopetuksen ja toisen asteen opintojen siirtymävaiheen aikainen yhteistyö vanhempien kanssa. (Atjonen, Mäkinen, Manninen & Vanhalakka-Ruoho, 2009, s. 15, 49.)

Viimeaikaiset tutkimukset (Ikonen, Asikainen, Nivalainen & Hirvonen, 2015; Tuononen & Vanhalakka-Ruoho, 2016) tukevat käsitystä, että oppilaanohjauksen toimintakäytännöissä tulisi ottaa enemmän käyttöön menetelmiä, joiden keskiössä olisi vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö. Aikaisempien tutkimusten perusteella nuoret mainitsevat vanhemmat ja muut läheiset merkityksellisinä pohtiessaan ura- ja koulutusvaihtoehtoja (mm. Phillips, Cristopher-Sisk & Gravino, 2001, s. 193–213; Tynkkynen, Nurmi & Salmela-Aro, 2010, s. 448–457). Tämän takia on tärkeää tunnistaa lähtökohtia, joiden mukaan nuori tekee koulutuksellisia valintojaan suhdeverkostonsa tukemana (ks. Vanhalakka-Ruoho, 2010, s. 114–116; Van Esbroeck, 2008).

Ura- ja koulutuspyrkimyksistä keskusteleminen oppilaanohjaajan kanssa on nuorten eniten toivoma jatkokoulutus- ja ammatinvalintaa tukeva yksittäinen toiminto koulussa. Tutkimusten perusteella nuoret haluavat keskustella tulevaisuuden valinnoistaan myös vanhempiensa kanssa (ks. Vanhalakka-Ruoho, 2010), ja he kokevat tulevaisuuden valintojen olevan merkityksellisiä myös heidän vanhemmilleen. Vanhemmat ovat useissa tapauksissa kiinnostuneita keskustelemaan valintoihin liittyvistä aiheista nuorten kanssa. (Vanhalakka-Ruoho, 2016, s. 3.)

Vuonna 2016 asteittain voimaan tulevissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kodin ja koulun välinen yhteistoiminta on määritelty entisiä perusteita tarkemmin. Normatiivinen velvoite edellyttää koululta aktiivista roolia ja yhteistyötä kodin suuntaan oppilaanohjauksen puitteissa. Aktiivinen kodin kanssa tehtävä yhteistyö käsittää muun muassa ala- ja yläkoulun siirtymävaiheen, koko yläkoulun ajan toteutuvan oppimisen tehostamisen, yksilölliset ohjaussuunnitelmat ja joustavan siirtymisen toiselle asteelle. Tutkimuksessa selvitetään, miten perheet käsittelevät oppilaan koulutusvalintoja ja auttavat nuoren tulevaisuuden tavoitteiden muotoutumista perheohjauskeskustelun aikana.

Tutkimustehtävä voidaan ilmaista kolmiosaisena kysymyksenä:

1. Millaisia oppilaan koulutusmahdollisuuksia selvittäviä yhteistoiminnan muotoja perheohjauksen ohjauskeskusteluissa esiintyy?

2. Millaisia oppilaan koulutusmahdollisuuksia tukevia välittämisen muotoja perheohjauksen ohjauskeskusteluissa esiintyy?
3. Millaisia erilaisia tapoja perheillä on käsitellä koulutusvalintoja perheohjauskeskustelun aikana?

1.2 Tutkimusraportin rakenne

Tutkimusraportti muodostuu kolmesta osasta. Ensimmäisessä osassa esitetään teoreettiset lähtökohdat. Toisessa osassa esitetään tutkimusmenetelmät, joissa tarkastellaan ensin, millaisiin tieteenfilosofisiin valintoihin tutkimuksen tiedonhankintamenetelmät pohjautuvat. Seuraavaksi esitetään tutkimuksen metodologisia valintoja ja ratkaisuja. Osan loppuksi kuvataan tutkimusprosessin ja aineiston analyysin toteutusta.

Tutkimusraportin kolmannessa osassa esitetään tulokset ja yhdistetään ne tapaan ohjata oppilaan valintoja. Lopuksi kerrotaan perheohjauskeskustelun tuottamat tulokset ohjauksen ja erityisesti koulun ja kodin välisen yhteistoiminnan näkökulmasta.

OSA I.

TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Pääluvuissa 2., 3. ja 4. esitetään tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys. Pääluvussa 2. tarkastellaan ohjauksen käsitettä, sille asetettavia tehtäviä ja menetelmällisiä lähtökohtia. Ohjauksen teorioista on valittu eksistentiaalis-humanistiseen ohjausteoriaan soveltuvat *persoonakeskeinen* ohjaus (Drylen & Mytton, 1999, s. 57–69; Rogers, 1951, 1957, 1961) ja *sosiokonstruktivistinen* (myös *sosiodynaaminen*) (Peavy, 1991, s. 1–27; 1992 s. 1–18; 1996, 2002, 2004) yksilöiden ohjaaminen. Tämän lisäksi ohjauksen teoriaperustaa tarkastellaan urateorioissa esiintyvän *suhteisuuden* eli *relaationaalisuuden* (mm. Schultheiss, 2007) ja *holistisen* ohjausmallin avulla (Van Esbroeck, 2008).

Pääluvussa 3. esitellään *oppilaan huolenpitämistä korostavaa välittämistä* (*caring*) (Gilligan, 1982; Noddings, 1984). Tässä tarkastellaan erityisesti niitä lähtökohtia ja tekijöitä, joita esiintyy välittäjän (*carer*) ja välitettävän (*cared-for*) vuorovaikutuksessa (mm. Noddings, 2002, s. 19–23; Tirri & Husu, 2002; Larson, 2006; Minseong & Shallert, 2011).

Pääluvussa 4. esitetään koulun ja kodin *yhteistoiminnan* (*joint action*) lähtökohtia oppilaiden tukemiseen ja ohjaamiseen. Keskeisinä tarkasteltavina tekijöinä ovat *toimintaan sitouttaminen*, *aktiivinen toimijuus* ja *neuvottelu* (mm. DeCharms, 1976, 1984, 1987; Constantino, 2003; Kush & Cochran, 1993; Jeynes, 2010; Pushor, 2007).

2. OPPILAANOHJAUS PERUSKOULUSSA

Ohjauksen (*counselling*) yksityiskohtainen määrittäminen on vaikeaa. Ohjauksen toiminta- ja menetelmämuotoja kuvaavia määritelmiä on useita. (McLeod, 1998, s. 2–8.) Suomenkielisessä ohjauskirjallisuudessa sosiokonstruktivistinen ja holistinen lähestymistapa ohjaukseen ovat olleet tähän saakka yleisimmät (mm. Kasurinen, 2004; Lairio & Puukari, 2001, s. 47–48; Onnismaa, 2007; Pirttiniemi, 2004; Peavy, 2004). Lairion ja Puukarin (2001, s. 9–20) mukaan ohjausta kuvataan yleisesti neuvojen antamisena (*guidance/advice*), informointina (*information giving*) sekä yksilön omaa toimintaa ja aktiivisuutta lisäävänä ohjauksena (*counselling*) (mm. Admundsen, 2005; Gilligan, 1982; Jeynes, 2010; Noddings, 1984, 1992, 2002, 2003, 2010, 2012a, 2012b; Peavy, 1999, s. 1–27; Van den Berge, 2016).

Peavyn (1991, s. 1–19) kehittämästä sosiokonstruktivistisesta ohjauksesta on muodostunut erilaisia opetus- ja ohjauskäytänteitä koulutuksellisiin tarpeisiin. Sosiokonstruktivistisen ohjauksen tavat ovat olleet käytössä myös suomalaisessa perusopetuksessa (ks. Opetushallitus, 2004). Lähtökohtana koulun oppilaanohjauksessa on yleisesti ollut periaate,

jonka mukaan oppilaiden koulutusvalintojen tulisi olla tiedostettuja ja yksilön näkökulmasta tehtyjä. Oppilaanohjaus on oppilaan ja oppilaanohjaajan neuvotteluprosessi, jossa pyritään keskustellen täsmentämään koulutusvalintoja.

Tässä työssä ohjausta määritetään ammattitoimintana, joka on tiiviisti kytkeytynyt aikaan ja paikkaan. Tutkimuksen mielenkiinto kohdistuu käytännön tilanteissa järjestettävään ohjaukseen. Peavy (1991) näkee ohjauksen lähtökohdaksi teoriaperustaisen toiminnan, jonka avulla autetaan yksilöitä heidän ongelmissaan. (Peavy (1991, s. 9–11.)

Pushor (2007) korostaa vanhempien ja opettajien välistä ohjaustilannetta mahdollisuudeksi jakaa oppilasta koskevaa informaatiota. Ohjausta tarkastellaan tällöin kontekstisidonnaisena toimintana, jonka toteuttamiseen osallistuvat oppilaan lisäksi myös hänen vanhempansa. Constantinon (2003) mukaan vanhemmat haluavat tämänkaltaisissa tilanteissa määrittää, mitä ja miten toimitaan yhteistyössä oppilaan parhaan saavuttamiseksi.

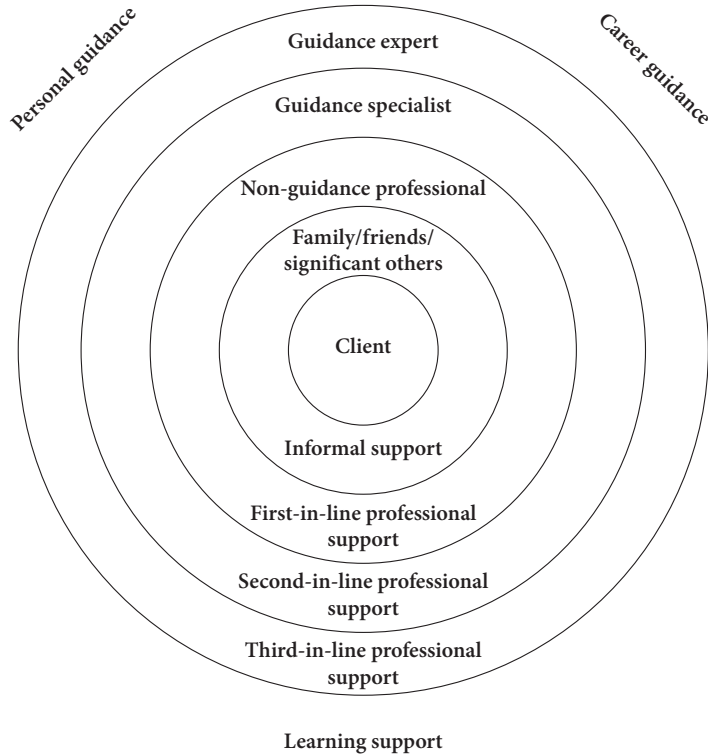
Oppilaanohjaukselle asetetut perustetekstit luovat struktuurin ja pedagogisen toimintaympäristön koulun ohjaustoiminnalle. Käytänteitä ohjaavien periaatteiden mukaisesti oppilaat saavat ohjausta koulutukseen liittyviin ongelmiinsa. (Opetussuunnitelman perusteet, 2014.) Ohjauksen taustateoriat ovat perinteisesti kytkeytyneet kasvatustieteeseen, -psykologiseen ja -sosiologiseen näkemykseen. Teorioiden merkitys ohjauksessa on tärkeä, kun autetaan yksilöitä pääsemään henkilökohtaisiin tavoitteisiinsa. Ohjausteorioilla on yhtymäkohtia ohjaus- ja neuvontapsykologiaan, oppimis- ja kehityspsykologiaan, sosiaalipolitiikkaan ja erityiskasvatukseen. (Lairio & Puukari, 2001, s. 10–12.)

Oppilaanohjauksessa käytetään sekä yksilöllisiä että yhteisöllisiä ohjausmuotoja. Ohjauksen yhteisöllisessä ja relationaalisessa muodossa oppilaat hyödyntävät koulutusvalintojen ratkaisemiseksi lähisuhteita. (Savickas, Van Esbroeck ja Herr, 2005, s. 77; Schultheiss, 2007, s. 145–147; Van Esbroeck, 2008.). Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on perheen mahdollisuus edistää koulutusvalintoja.

2.1 Ohjauksen keskeiset käsitteet

Nuoren valintojen tekemistä on tarkasteltu näkökulmista, joissa koulutuspyrkimyksiä on tutkittu yksilösystemin, sosiaalisen ympäristön ja yhteiskunnallisen systeemin monitasoisista suhteista. (Vanhalakka-Ruoho, 2016, s. 1.) Urateorioiden mukaan tämänkaltaisen lähestymistapa on määritelty suhteisuudeksi eli relationaalisuudeksi (ks. esim. Phillips, Cristopher-Sisk & Gravino, 2001; Schultheiss, 2007). Relationaalisuus tarkoittaa oppilaan suhdeverkoston ja perheen aseman huomioimista koulutusvalintojen ratkaisemisessa ja korostaa vanhempien, sisarusten, ystävien, sukulaisten ja muiden merkityksellisten ihmisten vaikutusta valinnoissa. (Tynkkynen, Nurmi & Salmela-Aro, 2010, s. 448–457; Vanhalakka-Ruoho, 2010, s. 109–123.) Holistisen ohjauksen periaatteet korostavat

myös relationaalista ja ammatillista tukea ohjattavalle. Van Esbroeck (2008, s. 39) on kuvannut kehittämässään holistisessa ohjausmallissa (ks. kuvio 1.) suhdeverkostoon kuuluvia läheisiä nuoren ohjaamiseksi ensimmäisen tason avulla. Malli havainnollistaa eri toimijoiden ja rinnakkaisten toimintatasojen merkitystä ohjauksessa:



Kuvio 1. Holistinen ohjausmalli

Van Esbroeckin (2008) mukaan ohjauksessa on tärkeää tiedostaa periaate, jonka mukaan useamman ammattihenkilön tuki ja ohjaus hyödyntää yksilöä. Keskeistä on tunnistaa myös ne mahdollisuudet (*informal-support*), joita holistinen ohjaus tuottaa oppilaan hyvän tulevaisuuden edistämiseksi. Perheen, ystävien ja läheisten ihmisten merkityksen tunnistaminen on tässä tärkeätä. Holistisuudessa keskeistä on moniammatillisen osaamisen hyödyntäminen (*professional*) oppilaan parhaaksi. Professionaalisen ohjauksen avulla käsitellään pääasiallisesti oppimiseen, valintoihin ja henkilökohtaisiin tilanteisiin liittyviä aiheita. (Van Esbroeck, 2008, s. 38–39.)

Gladding (1996, s. 4–8) ja Brooks ja Gerstein (1990) kuvaavat ohjausta ihmisten väliseksi vuorovaikutukseksi, jossa ratkotaan tilannekohtaisia ongelmia. Ohjaajan työvälineenä käyttämä teoria ohjaa käytäntöä. Ammattiohjaajat auttavat ohjattaviaan käsittelemään omaa tilannettaan ja asettamaan yksilöllisiä tavoitteita. Ohjaukseen kytkeytyy usein myös aika- ja paikkasidonaisuus. Auttamissuhteen ja erilaisten strategioiden avulla edistetään ohjattavan autonomisuuden kehittymistä. (Nelson-Jones, 1996; McLeod, 1998, s. 6–10.)

Oppilaanohjaus on ammattikäytäntö, jonka keskiössä ohjaaja ja ohjattava muodostavat merkityksellisen vuorovaikutussuhteen. Peavy (1991) korostaa emotionaalista ulottuvuutta, jonka avulla ohjauksessa pyritään vaikuttavuuteen ja ymmärtämiseen edistämällä ohjattavan kehittyvää ymmärrystä tavoitteista. Päämääränä ohjauksessa on tavoitteiden uudelleenjäsentyminen. (Peavy, 1991, s. 1–27.) Myös Onnismaa (2007) tarkastelee ohjaustyötä- ja tilanteita ainutkertaisina vuorovaikutustilanteina. Ohjaus ja neuvonta nähdään menetelmänä, jossa ohjattavaa tuetaan ja valtaistetaan (voimaannutetaan) kohti parempaa elämää. Yhteistä erilaisille ohjaustiloille on painottaa yksilön toimintakykyä ja mahdollisuutta tavoitella hyvinvointia sekä elämänhallintaa. (Onnismaa, 2007, s. 16–21.)

Ohjaus on ensisijaisesti elämän suunnittelun ja kulttuurilliset polut mahdollistava ammattikäytännö, jossa korostuvat ihmisten väliset vuorovaikutussuhteet (Peavy, 2004). Noddings (1984) ja Gilligan (1982) myös korostavat ihmisten välisissä suhteissa yksilöiden ainutlaatuisuutta. Yhteistä näille määritellyille käsitteille on vapaus tavoitella oman toimintansa kautta oman elämänsä suuntaa.

Ohjausprosessin alussa korostuvat tyypillisesti avun aktiivinen pyytäminen ja ohjaajan rooli. Ohjaajan merkitys on toimia kanssakulkijana, joka tukee ja rohkaisee ohjattavaa elämäntilanteen hahmottamisessa. Tämän pohjalta ohjaaja auttaa ohjattavaa laatimaan erilaisia suunnitelmia. (Peavy, 1991, s. 1–27.) Kasurinen (2004) määrittää koulumuotoisen ohjauksen liittyvän keskeisesti palvelutoimintaan, johon kuuluu oppilaiden koulutustavoitteita edistävä prosessinäkökulma. Tämä näyttäytyy etenkin perusopetuksen päättövaiheessa esiintyvänä ohjaustilaisuuksina, joita järjestävät ammatilliset ja lukiokoulutuksen järjestäjät.

Ohjaus on toimintaa, jossa oppilaat kehittävät osaamistaan valintojen taustaksi. Oppilaanohjauksessa oppilaat arvioivat koulutusmahdollisuuksiaan koulun järjestämän ohjauksen avulla. (Kasurinen, 2004, s. 40.) Kouluissa toteutettavia ura- ja koulutusvalintojen ohjausta tulee tarkastella oppilaan tavoitteiden edistymisen näkökulmasta. Ikonen, Asikainen, Nivalainen ja Hirvonen (2015) ovat selvittäneet, miten oppilaat kokevat vanhempien mukanaolon koulutusvalintoja pohdittaessa. Selvityksen perusteella oppilaat kokivat vanhempien roolin merkitykselliseksi koulutusvalintaprosessissa. Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös myöhemmissä vanhempien osallistumista selvittäneissä tutkimuksissa (ks. Vanhalakka-Ruoho & Tuononen, 2016.)

Oppilaanohjaustilanteissa oppilaat pohtivat koulutuksellisia ja työhön liittyviä asioita. He toimivat niissä itsenäisyyden ja suhteissa toimimisen välissä. Tämä korostuu oppilaanohjauksen aikana valintojen lisäksi oppilaan ikävaiheeseen kuuluvana vaiheena. Koulutusvalintaprosessiin vaikuttavat yksilön elämäntilanteeseen liittyvä sosiaalinen ympäristö ja yhteiskunnallinen systeemi. (Phillips, Cristopher-Sisk & Gravino, 2001, s. 193–213; Schultheiss, 2007, s. 145–147; Tynkkynen, Nurmi & Salmela-Aro, 2010; Vanhalakka-Ruoho, 2010, s. 109–123.)

Rinkinen ja Siippainen (2012) tarkastelevat ohjaustoimintaa elinikäiselle oppimiselle asetettujen tavoitteiden näkökulmasta. Elinikäisen oppimisen tavoitteen huomioimiseksi ohjauksessa autetaan ihmisiä tunnistamaan kykynsä, osaamisensa ja kiinnostuksensa. Ohjaus kohdennetaan yksilöllisiin kykyihin ja motivoitumiseen. Pyrkimyksenä on ohjata yksilöllisiä oppimispolkuja (Rinkinen & Siippainen, 2012, s. 9). Ohjauksen tulee muodostaa opintojen edistämiseksi jatkumo, joka ottaa huomioon koulutukselliset nivelvaiheet opintopolkua pohdittaessa (myös Opetushallitus, 2014).

Kouluissa työskentelevät ohjausalan ammattilaiset (*oppilaanohjaajat* ja *opinto-ohjaajat*) määrittelevät ohjauksen keskeiseksi periaatteeksi yksilön ihmisarvon, hyvinvoinnin ja tasa-arvon edistämisen. Työntekijän persoonana työvälineenä tulee huomioida, sillä ohjaajan henkilökohtainen persoona vaikuttaa keskeisesti ohjaustoimintaan (Suomen Opinto-ohjaajat ry. 2009). Ojanen (2000) korostaa ohjaajan käyttöteorian tuntemusta ohjauksen toteuttamisen yhteydessä (ks. Kupiainen, 2009). Käyttöteorian tunnistamiseksi huomioidaan henkilökohtaiset arvot ja persoonan esiintymismuodot ja näiden vaikutus ohjaamiseen.

2.2 Oppilaanohjauksen tehtävä ja tavoitteet

Oppilaan- ja opinto-ohjaus (peruskoulut, toisen asteen ja korkea-asteen oppilaitokset) on yleisin ohjauksen muoto Suomessa (Onnismäe, 2007). Alakoulujen oppilaanohjauksesta vastaavat perinteisesti luokanopettajat. Ylempien opetusasteiden aine-opetusjärjestelmässä ohjausta antavat ammatillisen erikoistumiskoulutuksen saaneet opinto- ja oppilaanohjaajat. (Vuorinen, 2002.) Ammattipätevyyden saavuttamiseksi oppilaan- ja opinto-ohjaajilta edellytetään vähintään vuoden pituisia ohjauksen opintoja.

Oppilaanohjauksen asema on ollut keskeinen koulutusjärjestelmässämme. Oppilaanohjauksen avulla on muun muassa tavoiteltu parempia oppimistavoitteita ja -suunnitelmia. (Nummenmaa, Sinisalo & Vanhalakka-Ruoho, 2008, s. 13–15.) Vuorisen (2002) mukaan oppilaanohjaukselle asetetut tehtävät ja tavoitteet kytkeytyvät peruskoulujärjestelmän kehittymiseen. Peruskoulun keskeisenä tavoitteena oli mahdollistaa tasa-arvoinen koulutus kaikille kansalaisille.

Koulujärjestelmän uudistumisen mukainen kokeilutoiminta käynnistyi 11 kunnassa syksyllä 1967. Tällöin oppilaanohjausta toteuttivat kokeilukoulujen johtajat. Jo tuolloin keskusteltiin, että kouluissa tulisi olla ohjauksen erikoistumiskoulutuksen saanut opettaja. Oppilaanohjaajan tehtävät muodostuivat oppilaan ohjauksesta, erilaisten yhteistyö- ja mielenterveysongelmien sekä ura- ja ammatinvalinnan ohjauksen asiantuntijana toimimisesta. (Launonen, 2003; Nummenmaa, Sinisalo & Vanhalakka-Ruoho, 2008, s. 13–15; Vuorinen, 2002.)

Oppilaanohjauksen asema oli 1990-luvulla vaakalaudalla. Taloudellisen laman aikana tehdyt leikkaukset kohdistuivat oppilaanohjaajien määrään ja toiminnalle asetettuihin tehtäviin. Kouluissa toteutettavan oppilaanohjauksen keskeiseksi tehtäväksi muotoutui opiskelu- ja uravalinnanohjaus, joka mahdollistui muista opettajista poikkeavalla työaikasopimuksella. (Vuorinen, 2002, s. 75, 78.) 2000-luvun edetessä oppilaanohjauksen eri tehtäviin vaikuttivat peruskouluissa uudistuneet toiminta- ja kasvatusnäkemykset, joiden mukaisesti oppilaille ei tarjota valmiita ratkaisumalleja, vaan niissä kannustetaan oppilaita itsenäisiin valintoihin (Väljärvi, 2004; Vuorinen, 2006). Tämä uudistumisen vaatimus vaikutti myös oppilaanohjauksen asemaan. Yleisesti koettiin, että koulun tehtävänä on valmentaa oppilaita tietoyhteiskuntaan, jossa konstruointi ja tiedon kriittinen arviointi korostuvat. Tämä kasvatus- ja ohjausajattelun muutos on vaikuttanut oppilaanohjauksen painopisteisiin ja vaatimuksiin verkostoitua yhä enemmän työelämän ja erityisesti koulutuksen järjestäjien kanssa. (Lairio & Varis, 2000, s. 15–17; Vuorinen, 2002.) 2020-luvun yhteiskunnassa työelämäyhteistyö on korostunut edelleen, jolloin keskeisinä opittavina taitoina on pidetty urahallintataitoja ja niiden suunnittelemista (Koivisto & Vuori 2006). Nuorten ensimmäiset opiskelu- ja ammatinvalintapyrkimykset peruskoulussa ovat ensimmäisiä koulutuksellisia valintoja, joissa muodostetaan tavoitteita tulevaisuudelle (Juutilainen, 2007; Vanhalakka-Ruoho, 2007a, 2007b). Holistinen ohjauspyrkimys on mahdollistanut oppilaiden luotsaamisen tilannekohtaisten ratkaisujen tekemiseen (Kasurinen, 2004). Historiallisesta viitekehyksestä käsin eräät 2000-luvun alun oppilaanohjaukselle asetetuista vaatimuksista ovat olleet tarpeellisia ohjaavien ammattikäytäntöjen kehittämiseksi.

Oppilaanohjauksen tehtäviä ohjaavat pedagogiset ja didaktiset tavoitteet. Oppilaanohjauksen avulla edistetään oppilaan oppimista ja tulevaisuuden tavoitteiden suunnittelemista. (Opetushallitus, 2014.) Oppilaanohjauksella tarkoitetaan kouluissa toteutuvaa tavoitteellista opetusta, ohjausta ja kasvatusta. Ohjaustoiminnan monipuolisuus asettaa kouluille pedagogisia tavoitteita, joita muuttuva yhteiskunta edellyttää oppilailta ja heidän vanhemmiltaan.

Peruskoulun oppilaanohjaukselle (1–9 lk.) on perusopetussuunnitelmassa asetettu velvoittavia ja normatiivisia tehtäviä. Yhteistyötä ja -toimintaa tulee järjestää oppilaan huoltajien kanssa koulutustavoitteiden selvittämiseksi. Yhteistyön avulla oppilas saa kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaista opetusta, ohjausta ja tukea. Toiminnalla edistetään tervettä kasvua ja kehitystä. Huoltajien osallisuus tulee järjestää niin, että vanhemmat ovat keskeisesti mukana oppilaanohjaustoiminnan suunnittelussa ja kehittämisessä. (Opetushallitus, 2014.)

Kodin ja koulun välisessä yhteistyössä tulee huomioida luottamuksen rakentaminen, tasavertaisuus ja keskinäinen kunnioitus. Yhteistyössä huomioidaan perheiden moninaisuus sekä tiedon ja tuen tarpeet. Tavoitteen onnistumiseksi edellytetään usein koulun

henkilöstön (opettajat, ohjaajat) aloitteellisuutta. Huoltajille tulee tarjota mahdollisuuksia osallistua koulun toiminnan ja kasvatustyön tavoitteiden suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen yhdessä koulun henkilöstön ja oppilaiden kanssa. Koulun tulee hyödyntää moniammatillista yhteistyötä sekä kodin ja koulun välistä yhteistoimintaa oppilaan hyvän edistämiseksi. (Opetushallitus, 2014; van Esbroeck, 2008.)

Yhteistoiminnan suunnittelemiseksi tulee tarkastella kasvatuksellisen tietoisuuden kasvua toiminnan edellytysten luomiseksi. Lisäksi tulee kasvattaa ymmärrystä oppilaan asioiden edistämiseen liittyvistä tekijöistä. Kasvatustietoisuuden lisäämiseksi yhteistyön tarve on lisääntynyt myös oppilaita ohjaavien opettajien välillä. Tämä on johtanut yhä enenevään määrään huoltajatapaamisia koulun arjessa.

Lisääntyneen kasvatustietoisuuden merkitys näyttäytyy erityisesti tukea tarvitsevan oppilaan kohdalla, jolloin oppilaan jatko-opintoihin liittyvä ohjaus tulee aloittaa riittävän varhain. Jatko-opintoja suunnitellaan yhteistoiminnassa oppilaan, hänen huoltajansa ja tarvittaessa vastaanottavan oppilaitoksen kanssa. Ohjauksessa huomioidaan oppilaan yksilölliset taipumukset, tuen tarve ja koulutuksen mahdollistamat työllistymisnäkymät. Lisäksi oppilaalle ja hänen huoltajalleen-tarjotaan mahdollisuuksia tutustua perusopetuksen jälkeisiä opintoja järjestäviin oppilaitoksiin. Yhteistyössä on keskeistä riittävän informaation antaminen oppilaan koulutusvalintojen ratkaisemista varten. Annetaan tietoa tuen jatkumisen mahdollisuuksista perusopetuksen jälkeisissä opinnoissa sekä muista tuki- ja ohjausmuodoista. (Opetushallitus, 2014.)

Oppilaanohjauksen sisältöalueiden avulla oppilaat laajentavat itsetuntemustaan ja tulevaisuuden suunnittelu- ja päätöksentekotaitojaan. Ohjauksessa kehitetään oppilaiden taitoja ratkaista ongelmia ja ehkäistä niitä. Harjoitettavat taidot koskevat muun muassa urasuunnittelu- ja urahallintataitoja, motivaatiota sekä yleisiä elämässä tarvittavia taitoja. Sisältötavoitteina mainitaan tehtävät, joissa korostuvat oppilaan kasvun ja kehityksen ohjaaminen, opiskeluvalmiuksien edistäminen, sosiaalisten taitojen kasvattaminen, koulutuksellisten ja ammatillisten tavoitteiden rakentaminen sekä opiskelun ja elämäntaitojen suunnittelun kehittäminen. Lisäksi oppilaanohjauksessa edistetään analysointivalmiuksien ja omiin valintoihin vaikuttavien tekijöiden tunnistamista. Näitä ovat esimerkiksi arvot ja asenteet, oppilaan taidot sekä sosiaaliset verkostot. (Opetushallitus, 2014; Rinkinen & Siippainen, 2012, s. 10.)

Oppilaanohjaajan toimenkuva koostuu oppilaille annettavasta ohjauksesta, yhteistyöstä ja toiminnasta huoltajien, opettajien sekä muiden yhteistyökumppaneiden kanssa. Seuraavassa taulukossa esitetään tyypilliset oppilaanohjaajan ohjaukselliset tehtävät.

Taulukko 1. Oppilaanohjaajan ohjaustehtävät

Tehtävä	Tavoite	Luokka
Oppilaanohjauksen oppitunnit	Opetussuunnitelman mukaiset oppilaanohjauksen tavoitteet	7,8,9
Yksilö- ja pienryhmäohjaus	Oppilaanohjauksen sisältötavoitteiden mukaiset tavoitteet yksilö- ja pienryhmäohjaukselle	7,8,9
Perusopetuksen päättövaiheessa olevien oppilaiden ohjaus	Yhteishakuprosessiin valmistautuminen yhteistoiminnassa perheiden kanssa	8 ja 9
Oppilashuoltotyöryhmiin osallistuminen	Moniammatillisen asiantuntijatyön tavoitteet	7,8,9
Vanhempien kanssa toteutettava yhteistoiminta	Tiedotukseen, neuvontaan ja ohjaukseen liittyvät tavoitteet	7,8,9
Jälkiohjaus	Yhteistyössä koulutusviranomaisten kanssa oppilaan koulupaikkojen etsiminen ja lisähakujen ohjaaminen	9
Muut tehtävät	Koulujen pedagogisten tavoitteiden mukaan	7,8,9

Oppilaanohjauksen sisältöaiheiden käytännön toteuttaminen jakaantuu vuosiluokille 7–9. Etenkin peruskoulun päättövaiheessa opetuksen ja ohjauksen painopiste on oppilaan tulevaisuuden koulutusvalinnoissa. Niistä keskeisin on toisen asteen oppilaitoksiin tehtävä yhteishaku yhdeksännellä luokalla. Tämän lisäksi oppilaan ensisijaiset koulutusvalintavaihtoehdot voivat muodostua oppisopimuksesta, valmentavasta opetuksesta, lisäopetuksesta sekä kansanopistokoulutuksesta.

2.3 Ohjauksen teoriaperustaa

Ohjauksen teoriaperusta ohjaa oppilaan- ja opinto-ohjaajien käytännön toimintaa. Persoonakeskeinen ja sosiodynaaminen ohjaus ovat olleet yleisesti ohjaajien esille tuomia teoriaperustoja 2000-luvun aikana. Tämä on ilmennyt muun muassa Lairion ja Puukarin (2001) tutkimuksessa, jossa monet ohjaajat toivat esille persoonakeskeisen ja sosiokonstruktivistisen teorian vaikuttavan ohjaustoimintansa taustalla. Tämän tutkimuksen tavoitteena on perheohjauksen kehittämis- ja tutkimustoiminnan avulla tuoda esiin yhteistoiminnan ja välittämisen merkityksenantoja oppilaan valintojen selvittämiseksi. Tavoitteena on asemoida välittävän yhteistoiminnan merkitystä oppilaanohjauksen teoriaperustaksi.

2.3.1 Persoonakeskeinen ohjausteoria

Persoonakeskeisen ohjausteorian keskeisiä piirteitä ovat sen fenomenologinen, eksistentiaalinen ja nykyhetkeen pohjautuva ymmärrys ohjattavan oman vastuun korostamisesta. Persoonakeskeinen ohjausteoria olettaa ohjauksessa tuen mahdollistavan oman avun ja reflektoinnin kautta tapahtuvan kehittymisen. Reflektiossa keskeistä on saavuttaa ymmärrys, joka mahdollistaa tavoitteellisen toiminnan. (Lairio & Puukari, 2001, s. 45; Nelson-Jones, 1996, s. 25–26; 2005, s. 330.)

Persoonakeskeisen (*asiakaskeskeisen*) ohjaussuuntauksen juuret ovat peräisin 1950-luvulta. Ohjauksen lähtökohtana ovat olleet ohjauksen toteuttaminen yksilökeskeisenä, reflektiotaitoja korostavana, tavoitehakuksena prosessina. Siinä lähtökohtana ovat kykyjen ja tahtotilan tunnistaminen tavoitteiden ratkaisemiseksi (Rogers, 1951). Myöhemmin persoonakeskeisen ohjauksen lähtökohtia on tarkennettu ja määritetty uudelleen. Vuonna 1974 ohjausteorian nimeksi vakiintui persoonakeskeinen ohjaus, joka kuvaa ohjausteorian kehittäjän Carl Rogersin mukaan käytännöllisemmin ohjaukselle asetettuja tavoitteita. (Lairio & Puukari 2001, s. 52–53; Nelson-Jones, 1996, s. 19.)

Persoonakeskeisen ohjauksen lähtökohtina ovat yksilön kyky tuottaa itseymmärrystä, ongelmanratkaisuja, päätöksentekoa ja halua muuttaa ajatteluaan. Ajattelumallien kehittyminen mahdollistaa toiminnan muutoksen ja suuntaa kasvua tavoiteltavaan suuntaan. (Lairio, 1988, s. 24–25.) Ohjaajan tehtävänä on tukea tätä muutosta reflektointiprosessin avulla. Siinä edistetään arvojen tunnistamista ja ymmärryksen kehittymistä. (Nelson-Jones, 2005.)

Admundson (2005) toteaa persoonakeskeisen ohjauksen lähtökohdaksi kokemus- ja elämysmaailman refleктоimisen. Toiminnan avulla tarkastellaan aiempaa toimintaa, ajattelua ja elämänarvoja. Ohjaustilanteessa tuotetaan ymmärrystä vallitsevista ristiriidoista toiminnan ja ajattelun välillä. (Gladding 1996, s. 124.)

Ohjaajan aitous ja empaattinen ymmärrys sekä niiden mukainen toiminta ovat persoonakeskeisessä ohjauksessa tärkeitä. Ohjaajan toimintaa kuvaa pyrkimys edistää ohjattavan tilannetta. Näkökulmina ovat realismi ohjattavan tilannetta kohtaan ja pyrkimys eläytyvästi tarkastella ohjattavan tilannetta. Ohjaamisessa on tällöin havaittavissa varauksetonta ja positiivista suhtautumista ohjattavan tilannetta kohtaan. (Drylen & Mytton, 1999, s. 57–69.) Tilanteessa voidaan turvallisesti reflektoida sekä vastaanottaa varauksetonta kunnioitusta ja hyväksyntää. (Nelson-Jones 1996, s. 36–39.)

Persoonakeskeisessä ohjauksessa korostetaan erityisesti empaattista (ks. myös *motivational displacement*/Noddings, 2002) ymmärrystä ohjattavan tilanteesta. Rogers (1951) kuvaa empaattista ymmärtämistä itsensä tuntemuksen (*state of being*) käsitteellä. McLeodin (1998, s. 100–101) mukaan empaattinen ymmärtäminen onkin tärkeä elementti persoonakeskeisen ohjauksen toteuttamisessa. Raskin, Rogers ja Witty (2008) kuvaavat persoonakeskeiseen ohjaukseen sisältyvää empaattista ymmärrystä viiden tason avulla. Nämä

tasot ovat ohjauksessa toteutuva empaattinen vuorovaikutus, ohjattavan kokemusten empaattinen kuunteleminen, ohjaajan pyrkimys tuottaa empaattista vuorovaikutusta, ohjattava vastaanottaa ohjaajan empaattista vuorovaikutusta sekä empatian kehän jatkumien: itsearviointi-palaute-empaattinen ymmärrys. Rogersin mukaan (1961) näiden tasojen avulla voidaan lisätä ohjattavan ymmärrystä sisäisestä ajattelusta ja toiminnasta.

Persoonakeskeisen ohjausteorian mukainen ohjaus auttaa ohjattavaa tarkastelemaan elämäntilanteeseen sisältyviä arvoja. (Rogers, 1957, s. 95.) Ohjaus edistää itsetietoisuuden kasvua ja mahdollistaa prosessin avulla pohjan uudelle toiminnalle. Ohjaus rakentuu em. tekijöiden lisäksi aitouden, arvostamisen ja empaattisen ymmärtämisen tuottamalle perustalle. Tämän avulla ohjauksessa tarjotaan turvallinen ja välittävä toimintaympäristö asioiden selvittämiseen. (Drylen & Mytton, 1997, s. 57–69; McLeod, 1998, s. 110–111.)

2.3.2 Sosiokonstruktivistinen ohjausteoria

Tässä tutkimuksessa tarkasteltava perheohjaus toteutuu oppilaanohjaajan, oppilaan ja vanhempien välisenä yhteistoiminnallisena keskusteluna. Peavyn (1991, s. 1–27) esittämä sosiokonstruktivistinen näkökulma oppilaiden ohjaamiseen on keskeinen perheohjauksessa käytettävä teoriaperusta. Ohjauksessa on keskeistä positiivinen ja motivoiva vuorovaikutus. (Peavy 1991, s. 1–27.)

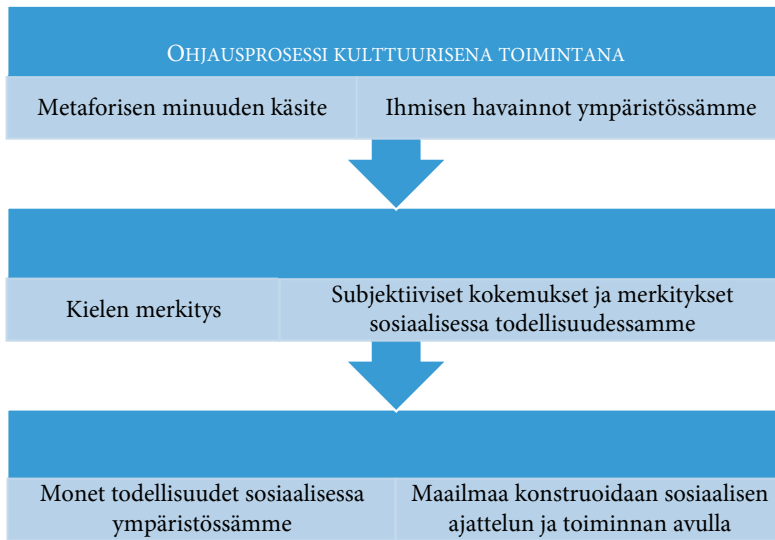
Tynjälä (2000) toteaa sosiokonstruktivististen lähtökohtien vaikuttavan ohjaukseen siten, että siinä toimijoiden osallisuus nähdään oman elämän rakentamiseksi sosiaalisena ja kulttuurisidonnaisena toimintana (Tynjälä, 2000, s. 21). Ohjaus huomioi yksilöt toimijoina, joiden ajattelumallit mahdollistavat asioiden käsittelemisen yhdessä (Kugelmass, 2007, s. 275.). Ohjausvuorovaikutus sisältää pääasiallisesti sellaista puhetta, joka on rakentavaa ja toisen mielipidettä huomioivaa (Pollard 2005, s. 262–263). Tämä lähestymistapa mahdollistaa ratkaisukeskeisen ja emansipaatiota edistävän näkökulman, jonka avulla korostetaan oppilaan yhteisöllisyyttä, osallistumista ja toiminnan välistä suhdetta ratkaistaviin asioihin. Ohjaus mahdollistaa yksilön tilanteen tarkastelemisen monesta näkökulmasta. Tämä edistää suhteellisten tilanteiden ja totuuksien muodostamista ilman etukäteen asetettuja totuuksia ja auttaa konstruoimaan omaa elämysmaailmaansa muuttuvassa maailmassa. (Lairio & Puukari, 2001, s. 57–60; McLeod, 1998, s. 62–85; Peavy, 1991, 1992.)

Sosiokonstruktivistisen ohjausteorian avulla ihmisiä ohjataan ratkaisemaan tilanne- ja aikakohtaisia tekijöitä. Peavy (1991, s. 4) kuvaa sosiokonstruktivistisen ohjausteorian olevan ohjausmenetelmä, jossa ohjaaja olettaa, että on olemassa monia totuuksia ja tilanteita. Ihmiset elävät vuorovaikutuksessa konstruoidussa maailmassa, jossa korostuvat ihmisten väliset sosiaaliset suhteet.

Sosiokonstruktivistisesta viitekehyksestä tehdyssä ohjauksessa keskeinen työkäytänne on tarkastella ohjattavan elämänkenttää, kartoittaa hänen tulevaisuutensa kannalta merkityksellisiä tavoitteita. Tämä tarkastelu mahdollistuu yhteisen kielen avulla. Kielen ja sen

tuottamien merkitysten avulla tarkastellaan ohjattavan henkilökohtaisia kokemuksia. Henkilökohtaisten tilanteiden käsitteellistäminen ja subjektiivisen elämäntilanteen konstruointi edistävät ohjauksellisten ja yksilöllisten näkökulmien löytämisen kulttuuri-keskeisessä todellisuudessamme. (Buber, 1995; Peavy, 1992, s. 1–18.)

Peavy on kuvannut ohjauksen keskeiseksi lähtökohdaksi sen, että ohjausprosessit rakentuvat kulttuurikeskeisessä todellisuudessamme. Tämän kautta ohjattavat muodostavat oman elämänsä kannalta mielekkäitä tavoitteita (kuvio 2.). Nämä periaatteet rakentavat struktuurin, jonka avulla ohjauksessa korostuu ohjattavan oma motivaatio sekä halu muuttaa ja edistää omaa tilannetta.



Kuvio 2. Ohjauksen konstruktivistinen viitekehys (Peavy, 1991, s. 1–27)

Peavyn mukaan sosiokonstruktivistinen ohjaussuuntaus mahdollistaa ihmisen todellisuuden rakentamisen sosiaalisesti moniulotteisessa maailmassa. Kuviosta 2. käy ilmi, että lähtökohtana on kokemukseen perustuvan tiedon kartoittaminen kulttuurillisesti määritellyssä toimintaympäristössä. Tässä ympäristössä ihminen on vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja kykenee jakamaan elämäänsä. Yksilölliset kokemukset ja elämykset ovat aineksia, joilla voi rakentaa omaa elämäänsä tavoitteiden mukaisesti. Tässä tutkimuksessa käytetyssä välittämisen teoriassa on yhtymäkohtia sosiokonstruktivistiseen näkökulmaan ohjata yksilöitä. Välittämisen teoria ja sosiokonstruktivistinen ohjaus korostavat vastaanottavaa reagointia ja inhimillistä läsnäoloa. Lähtökohtana on tunnistaa kielen merkitys vuorovaikutuksessa ja yhdessä tarkastella toisen ihmisen kokemuksia ja ajatuksia. (Noddings, 2002, s. 19–21; Peavy, 1999.)

Sosiokonstruktivistiseen ohjausnäkemykseen vaikuttaa keskeisesti sosiokulttuurinen oppimiskäsitys (Vygotsky, 1967, 1978, 1986). Vygotskyn mukaan sosiokulttuurisesta viitekehystä tapahtuvan vuorovaikutuksen lähtökohtana ovat tiedon ja ajattelun rakentuminen yksilön toimintaympäristössä. Sosiokulttuurisessa ohjauksessa korostetaan ohjattavan kokemusta, jossa ihminen voi luoda eri tekijöiden avulla osallistuvia ja merkityksiä luovia ajattelu- ja toimintamalleja. Ohjauksen perustana on periaate, jonka mukaan ohjattava on itseohjautuva ja kykenevä ohjaamaan toimintaansa. Lähtökohtaisesti hän pysyy tunnistamaan omia toiminta- ja ajattelutapojaan. Ohjattavan elämänkentän tarkastelu mahdollistaa ajattelun, tunteiden ja toiminnan tarkastelemisen kulttuurikeskeisessä ja sosiaalisia suhteita korostavassa maailmassa. (Peavy, 1991, s. 1–27.)

2.4 Koulun ja kodin välinen kasvatuskumppanuus

Tutkimuksessa koulun ja kodin välisellä kasvatuskumppanuudella tarkoitetaan senkaltaista yhteistyötä ja -toimintaa, jonka pyrkimyksenä on tukea ja auttaa oppilaan opintoja urapolkujen pohtimista. Van Esbroeck (2008) korostaa holistisen ohjausmallin uudemmassa versiossa oppilaan läheisiä (*vanhemmat, ystävät, sukulaiset, merkitykselliset ihmiset*) ensimmäisenä ohjaustahona. Läheisten ihmisten tehtävä ohjaamisessa on tukea oppilaan koulutus- ja uravalintojen tekemistä ensimmäisellä tasolla (ks. kuvio 1.) olevien ohjaajien kanssa. Lähtökohtana yhteistyölle on tukea oppilaan ymmärryksen kehittymistä suhteessa valintapyrkimykseen. (Van Esbroeck, 2008, s. 38–39.)

Oppilaan suhdeverkoston ja perheen merkityksen huomioimiseksi on tärkeä tunnistaa, mitä mahdollisuuksia perheen ja muiden merkityksellisten ihmisten tuki tuo koulutus- ja urapolkujen ratkaisemiseksi. Tämä tuki muun muassa välittää oppilaan elämänkenttään kulttuurisia malleja, tapoja sekä tietoa ja asenteita. (Vanhakka-Ruoho, 2016, s. 1.) Tämänkaltaisen lähtökohta tunnistaa suhteisuuden tuoman sosiaalisen ja emotionaalisen tuen oppilaan voimavarana (Philips, Christopher-Sisk & Gravino, 2001; Schultheiss, 2007).

Suomalaisessa kontekstissa koulun ja kodin välinen yhteistoiminta määritetään toiminnaksi, jossa koulun henkilökunta, oppilaanohjaajat, opettajat, kuraattorit, terveydenhoitaja ja psykologi tapaavat suunnitellusti oppilaan huoltajia. Epsteinin (2011) mukaan koulujen toteuttamassa yhteistoiminnassa painottuvat näkökulmat, joissa kaikkien osapuolten merkitys oppilaan ohjaamisessa korostuu (ks. Van Esbroeck, 2008). Myös Siniharju (2003) näkee toiminnassa tärkeänä osapuolten yhteistyön ja myönteisen asenteen. Tämä korostuu etenkin kumppanuuden alkuvaiheessa. Van den Berge (2016) toteaa, että koulun ja kodin välisessä yhteistyössä tulee ymmärtää vanhemmuuden tehtäviä. Van den Bergen mukaan vanhemmuuden tukemisessa tulee tarkastella sitä, miten koulun opettajat kokonaisvaltaisesti ymmärtävät niitä moninaisia tehtäviä, joita oppilaan vanhemman

tulee täyttää. Yhteistoimintaa määritetään tyypillisesti tavoitteina ja tehtävinä, joita asetetaan koulun ja kodin väliselle yhteistyölle (ks. Siniharju, 2002; Alasuutari, 2003; Epstein, 2011).

Koulun toteuttaman yhteistoiminnan tavoitteena on yleisesti mahdollistaa oppilaan vanhempien monipuolinen osallistuminen koulun arkeen ja sen kehittämistoimintaan (Epstein, 2011.). Van den Berge (2016) korostaa, että usein kouluissa olevat opettajat ja ohjaajat ovat asiantuntijoita niissä asioissa, joihin oppilaan vanhemmat pyydetään osallistumaan. Van den Bergen mukaan koulun ja kodin välisessä yhteistyössä tulisikin pyrkiä siihen, että pelkän osallistavan läsnäolon sijaan vanhempien toimintaa ohjattaisiin enemmän oppilasta koskevan tiedon tuottamiseen ja yhteiseen asiantuntemukseen (Van den Berge, 2016, s. 6).

Ensisijainen, kokonaisvaltainen ja ylittämätön kasvatusvastuu on vanhemmilla (huoltajilla), vastuu, jota koulu omalla aktiivisella toiminnalla tukee (Opetushallitus, 2014). Perusopetuslaki velvoittaa kouluja toteuttamaan sellaista kasvatusta ja opetusta, jossa vanhemmilla on mahdollisuus osallistua koulun toimintaan. Perusopetuslaki lähtee näkökulmasta, jonka mukaan velvoite takaa lapselle oikeuden toimintaan, jossa huoltajat osallistuvat kasvatukseen yhdessä koulun opetushenkilöiden kanssa. (Opetushallitus, 2014; Rimpeläinen, 2013.) Van den Berge & Ramaekers (2014, s. 613) ovat todenneet, että koulujen tulisi tarkastella huolellisesti oppilaan vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä. Usein yhteistyössä esitettävät asiat eivät näyttäyty konkreettisina ja tavoitteisiina mahdollistavina asioina, joihin vanhemmat osallistuvat täysipainoisesti. Van den Bergen (2016, s. 8) mukaan tämä voi osaltaan johtaa heikkoon sitoutumiseen koulun ja kodin välisessä yhteistoiminnassa.

Rimpeläisen (2013) mukaan koulun ja kodin välinen kasvatuksellinen yhteistoiminta määritetään kasvatuskumppanuudeksi (ks. myös Karila, 2006; Nummenmaa, 2006). Kasvatuskumppanuuden ensisijainen päämäärä on edistää oppilaan tiedollista, psyykkistä ja sosiaalista kasvua. Tämän tehtävän saavuttamiseksi jokaisella oppilaan kasvuympäristössä toimivalla henkilöllä on oma arvokas tehtävänsä. Kasvatusvastuun jakamista tärkeämmäksi tulee yhteistyö, jossa henkilöstön erilaisilla osaamisilla pyritään parhaiten edistämään oppilaan tilannetta. (Rimpeläinen, 2013, s. 45–47; ks. myös Van Esbroeck, 2008.)

Rimpeläinen (2013) toteaa, että koulun ja kodin välinen kasvatuskumppanuus on jäsen-tyntä koulun ohjaustoimintaa, jossa otetaan huomioon erilaisten perheiden yksilölliset tarpeet. Kasvatuskumppanuudessa huoltajat ja koulun henkilökunta jakavat kasvatuskumppanuutta tasa-arvoisen osallistumisen näkökulmasta. Tasa-arvoisen osallistumisen tavoitteena on edistää oppilaan oppimista ja kasvun edellytyksiä. Rimpeläinen nostaa kumppanuuden keskeisiksi elementeiksi luottamuksen, tasavertaisuuden ja toisen kunnioittamisen niissä toiminnoissa, joiden aikana oppilaat, vanhemmat ja koulun henkilökunta työskentelevät yhdessä oppilaan parhaaksi. (Rimpeläinen, 2013, s. 31–50.)

Kasvatuskumppanuuden hyvänä yhteistyön lähtökohtana on keskinäinen arvostus, jonka avulla välitetään nuorelle kokemuksia hyvästä koulunkäynnistä. Arvostuksen osoittaminen on myös oppilaalle malli aikuisten hyvästä vuorovaikutuksesta (Noddings 2012a, 2012b). Hyvän yhteistyön päämääränä on tukea oppimista ja tervettä kehitystä oppimisolun aikana. Koulun tehtävänä on olla aloitteellinen tässä toiminnassa ja tarjota kodeille moninaisia mahdollisuuksia osallistua koulun toimintaan. (Rimpeläinen, 2013.) Tässä työssä ohjauksellisen kasvatuskumppanuuden määrittävät ne koulun käytänteet, joita koulu aloitteellisena osapuolena järjestää. On selvää, että toimintakäytänteet vaihtelevat paikkakunnittain. Yleisellä tasolla voidaan tunnistaa moninaiset pyrkimykset toteuttaa laadukasta oppilaanohjausta yhteistoiminnassa oppilaan vanhempien kanssa.

2.4.1 Jaetun kasvatuskumppanuuden malli

Epstein (2011) kuvaa jaettua kasvatuskumppanuutta toimintana, jossa on määritelty vastualueet oppilaan oppimisen ja kasvun edistämiseen. Epsteinin näkökulmaan perustuen perusopetuksessa jaettu kasvatuskumppanuus sisältää tyypillisesti toimintaa, johon osallistuvat opettajat, oppilaat, huoltajat ja muu koulun henkilökunta. Kasvatuskumppanuudessa voidaan määritellä tehtävät ja tavoitteet jokaiselle toimijalle erikseen. Myös Alasuutari (2003) tuo esille jaetun kasvatuskumppanuuden tehtävät ja vastualueet. Alasuutarin mukaan on tärkeää luoda kasvatuskumppanuudelle hyvät ja toimivat edellytykset oppilaan kasvun edistämiseksi.

Ensimmäisenä perustehtävänä ovat oppilaan huoltajille asetetut tehtävät. Ne sisältävät perushoitoon, ravintoon ja turvallisuuteen liittyviä tavoitteita, joissa korostetaan vanhemmuuden taitoja ja lapsesta huolenpitämistä. Perustehtävänä pidetään myös vaatimusta, jonka mukaan oppilaan oppimisen edellytyksiä tulisi edistää siten, että se mahdollistaa positiivisen kehityksen. Jaetussa kasvatuskumppanuudessa koulu voi edistää näiden tavoitteiden ja tehtävien toteutumista muun muassa jakamalla tietoisuutta huoltajille. Erityisen keskeinen tekijä kasvatuskumppanuuden kehittymiselle on, että vanhemmille jaettava tieto on saavutettavissa ja ymmärrettävissä. (Alasuutari, 2003; Van den Berge, 2016.)

Epsteinin (1992) mukaan kumppanuuden kehittämiseksi on tärkeää huomioida koulun toteuttamat viestintä- ja yhteistyömuodot. Yhteydenpitoon kuuluvat muun muassa muistuttaminen, huomauttaminen, ilmoittaminen ja muu koulun opetukseen ja kasvatukseen tiiviisti liittyvä käytänteiden edistäminen. Perustehtävänä pidetään myös koulun valintoihin liittyvien käytänteiden toteuttamista, kuten valinnaisaineiden valintoihin liittyviä asioita. Lisäksi edellytetään pyrkimystä innovaatioiden (esimerkiksi perheohjausmalli) rakentamiseen koulun ja kodin välisessä kasvatuskumppanuudessa (Alasuutari, 2003; Siniharju, 2003). Van den Berge (2016) toteaa, että kumppanuuden kehittämiseksi koulun tulee huomioida viestittävien asioiden konkreettisuutta ja vanhempien valmiutta ja kykyä ymmärtää ja osallistua niiden käsittelyyn.

Yhteydenpito koulun ja kodin välillä on tärkeää. Edellytyksenä on arvostava ja molempuolinen vuorovaikutus ja tiedonvaihto. Tehokas kommunikointi ja sitoutuminen koulun ohjelmiin ja oppilaan edistymiseen mittaavat näiden onnistumista (Van den Berge, 2016). Tehokkaassa ja myönteistä asenneilmapiiriä edistävässä kumppanuudessa (Siniharju, 2003) keskeisenä tavoitteena on välittää tietoa ymmärrettävänä ja tarkoituksenmukaisena. Jaettu kumppanuus varmistaa, että tieto kulkee koulun ja perheen välillä tehokkaasti ja edistää oppilaan oppimista. (Siniharju, 2003.) Hood (2012, s. 2) korostaa, että oppilaan etua edistää parhaiten yhteinen kiinnostus lapsen kasvuun. Nämä näkökulmat korostavat sitä, että oppilaan opetusta ja oppimista tulisi suunnitella ja ohjata yhdessä. Koulun tulisikin tarjota mahdollisuuksia niin, että mahdollisimman monet perheet voivat osallistua opetuksen ja kasvatuksen suunnittelemiseen ja toteuttamiseen (Noddings, 2003).

Jaetussa kasvatuskumppanuudessa määritellään vanhempien osallisuus oppilaan kotona toteutuneeseen oppimiseen. Koulun tehtävänä tavoitteen rakentamisessa on luoda edellytyksiä ja mahdollisuuksia positiivisen yhteistoiminnan avulla (Lahtinen, 2011). Koulun tulee jakaa sellaista informaatiota, joka sitouttaa perheitä oppilaan oppimiseen. Esimerkkeinä ovat muun muassa tiedottaminen niistä taidoista ja tiedoista, joita oppilas tarvitsee koulussa. Vanhemman tehtävä on motivoida ja rohkaista ja lisäksi olla tietoinen oppilaan koulutyöhön liittyvistä asioista. (Lahtinen, 2011; Siniharju, 2013.)

Espteinin (2011) mukaan kasvatuskumppanuuden esimerkkeinä ovat myös ne käytänteet, joiden avulla kouluissa tehdään päätöksiä koulun toiminnasta. Tässä tehtävässä vanhempien osallistuminen mahdollistetaan muun muassa vanhempainyhdistyksen ja muihin yhteistyöryhmiin osallistumisen avulla. Tämä on tärkeää vanhempien äänen kuuluminen koulun jokapäiväisessä toiminnassa ja päätöksenteossa. Esimerkiksi Lahtinen (2011) korostaa, että lapsen toimintavalmiuksien onnistumiseksi myös vanhemmilla on tehtävät kumppanuuden kehittämisessä ja itse toteuttamisessa.

Kodin ja koulun välistä yhteistyötä ja siinä toteutunutta kasvatuskumppanuutta on tarkasteltu 1980-luvulta lähtien. Tutkimuksissa on selvitetty muun muassa kodin ja koulun yhteistyömuotojen käyttöä ja niiden merkitystä opettajien ja vanhempien mielipiteissä. Tutkimusten perusteella tärkeimmäksi yhteistyömuodoksi on koettu henkilökohtaista keskustelua opettajien ja vanhempien välillä. Seikkulan (2005) mukaan oppilaan, opettajan ja vanhempien välisissä keskusteluissa on havaittavissa, että jokainen tapaamisiin osallistuva tuo mukaan oman sosiaalisen kielensä. Oppilaan mukanaoloa pidetään näissä keskusteluissa erityisen tärkeänä, sillä niissä oppilaalla on mahdollisuus kuulla, kuinka opettaja ja vanhemmat puhuvat häntä koskevista asioista. (Seikkula, 2005.)

3. VÄLITTÄMINEN HAASTE OPPILAANOHJAUKSESSA

Välittäminen (*caring*) kasvatustyöhön keskeisesti vaikuttavana teoreettisena viitekehiksenä on saanut alkunsa 1980-luvun alkupuolella, kun Carol Gilligan (1982) ja Nel Noddings (1984) teoksillaan toivat tutkimukseen feminiinistä etiikkaa käsittelevät kysymykset kasvatukseen ja opetukseen vaikuttavista teemoista. Feministiset kysymyksenasettelut toivat kasvatuksen teoreettiseen keskusteluun näkökulmia, joissa korostetaan välittämistä, vastavuoroisuutta, kohtaamista ja empaattisuutta.

Välittämisen kysymysten eettisten arvojen pohdinta muodostaa vastavoiman miehille ja maskuliinisille arvoille, kuten säännöille, oikeuksille ja sanktioille (vrt. Kohlberg, 1981). Välittäminen kasvatustyön lähtökohtana ja teoreettisena ulottuvuutena mahdollistaa ”huolenpitämiseen” toisesta ihmisestä tähtäävät näkökulmat ja vastuunottamisen sosiaalisessa verkostossa. Välittäminen menetelmällisenä keinona antaa mahdollisuuden toteuttaa tavoitteellista opetus- ja kasvatustyötä kuuntelemalla (*receptive*) yksilön henkilökohtaisia ominaisuuksia (*recognition*) huomioiden. (Noddings, 2002, s. 19–21.)

Noddings (2002) korostaa, että välittämisen käsite on keskeinen monilla elämänalueilla, jotka koskettavat ihmistä yksilönä ja osana laajempaa väestörakennetta. Välittämisellä ja siitä seuraavalla toiminnalla sekä ajattelulla voidaan edistää ja ehkäistä ongelmatilanteita, mikäli käyttäisimme siihen enemmän voimavarojamme. Keskeistä välittämisessä ovat ihmisten yksilölliset kokemukset siitä, että heillä on merkitystä ja heitä arvostetaan sellaisina kuin he yksilöinä ovat. (Gilligan, 1982.)

3.1 Välittämisen käsite

Noddingsin (1984) ja Gilliganin (1982) mukaan välittämisessä toista ihmistä kohtaan on tyypillisesti havaittavissa tunnepitoista (*motivational displacement*) asennetta ja viestintää. Tässä tutkimuksessa välittämisen ilmiötä tarkastellaan suhteessa oppilaanohjaukseen. Selvitetään välittämistä resurssina, joka ilmenee ohjattavien (*oppilaan ja vanhempien*) välisessä vuorovaikutussuhteessa. Noddingsin (1984) mukaan välittämisen määrittelyssä huomio tulee kohdistaa vuorovaikutukselliseen toimintaan ihmisten välillä (myös Goldstein, 1998; Onchwari, 2010; Tronton, 1993; Velasque, West, Graham & Osguthorpe, 2013). Tämä välittämisen lähtökohta korostuu tässä tutkimuksessa.

Välittävässä kohtaamisessa korostuu välittäjän ja välitettävän keskinäinen vuorovaikutus, dialogisuus. Se perustuu kuuntelemiselle, joka ilmenee ymmärtämisenä, toisen kunnioittamisena, hyväksymisenä ja läsnäolona. (Noddings, 2002.) Buberin (1995) mukaan dialogisuuden pyrkimyksenä on lähtökohtaisesti tavoite rakentaa minä-sinä-suhdetta. Tässä

suhteessa kohdataan aidosti toinen ihminen ja edistetään vuorovaikutuksessa vastavuoroisuutta ja yhteyden muodostumista toiseen ihmiseen. Tällöin vuorovaikutus mahdollistaa tilanteen, jossa toisen ihmisen näkee ja tulee myös itse nähdyksi. Toinen kohdataan ja tullaan itse tunnistetuksi. (Buber, 1995.)

Välittämisen kokemuksen muodostumisessa korostetaan välittävää kohtaamista (*caring encounter*). Kohtaamisessa edistetään kuuntelemista (*receptive*), siihen vastaamista (*response*) sekä toisen asemaan asettautumista (*motivational displacement*). Keskeistä on toisen asemaan asettautuminen ja hänen pyrkimystensä huomioiminen (*sympathy*), myötäeläminen. Nämä elementit muodostavat välittävän suhteen. Tässä suhteessa tehdään sekä itse että toinen näkyväksi. (Noddings, 2002, s. 19–21.) Kohtaamisessa kuuntelemisella ja läsnäololla on keskeinen merkitys kokemuksen muodostumiseen (Noddings, 2002; myös Lohela, 2012). Läsnäolemisen aikana voidaan kartoittaa, millaisia tarpeita ja odotuksia toisella ihmisellä on. Tilanteessa kohdataan toinen ja nähdään ihminen aidosti ja kunnioittavalla tavalla (Noddings, 2012b).

Noddingsin (2002) mukaan välittämisen kokemuksessa osapuolet siirtävät tunteita (*motivational displacement*). Tunnepitoisen viestinnän vastaanottamisen kokemus motivoi osapuolia toimimaan yhteistoiminnassa. Tämä auttaa edistämään välitettävän tavoittelemia asioita. Välittäjän ja välitettävän kohtaamista Noddings (2002, s. 19.) kuvaa seuraavan vuorovaikutusprosessin kautta (kuvio 3.):

1. A välittää B:stä. Kuka on tietoinen siitä, että A toteuttaa tietoisesti läsnäoloa sekä tunnetasoilla huomioivaa pyrkimystä kuunnella B:tä?
2. A toteuttaa tekoja, jotka edesauttavat 1:n toteutumista.
3. B tunnistaa, että A välittää B:stä.

Kuvio 3. Välittävä kohtaaminen Noddingsin (2002) mukaan: A=välittäjä, B=välitettävä.

Välittäminen ja sen eri muodot määrittyvät välittävässä kohtaamisessa toistensa jatkuksena. Kohtaamisessa tekijät määrittävät välittämisen tilan ja asenteen toista ihmistä kohtaan. Lähtökohtana välittävän kohtaamisen kuvaamisessa on, millainen vuorovaikutuksellinen tapahtuma on. Miten välittäminen ilmenee ihmisten välillä? Kohtaamista tulee tarkastella yksityiskohtaisesti, miten vuorovaikutusteot näyttäytyvät välittävässä kohtaamisessa välittäjän ja välitettävän kesken. (Noddings 2002, s. 13.)

Välittävissä kohtaamisissa esiintyy neljä toisiaan täydentävää tekijää. Vastaanottava läsnäolo (*caring encounter*), vastaanottaminen (*receptive*), reagointi (*response*) toisen vuorovaikutukseen ja tunnetasolla (*motivational displacement*) toista huomioiva pyrkimys (*sympathy*) edistää vuorovaikutusta välittäjän ja välitettävän välillä. Tässä kohtaamisessa molemmat osapuolet ovat aktiivisia toimijoita. Välittäjän toimintaa kuvaa emotionaalinen läsnäolo. Tämän aikana välittäjän ja välitettävän välillä muodostuu kokemuksellinen tunne siitä, että välittäjä haluaa ja pyrkii tuntemaan (*sympathy*) asioita yhdessä välittäjän

kanssa. Tämänkaltaista kohtaamista Noddings kuvaa sympatian ja välittämisen kokemuksena. (Noddings, 2002, s. 14–23.)

Vastaanottava läsnäolo on tärkeä ja ehdoton elementti välittämiselle. Kohtaamisen aikana tilanteessa viestitetään, että ollaan valmiit vastaanottamaan toisen tuottamaa vuorovaikutusta. Sitoudutaan kuuntelemaan puhetta niin, että välitettävä tiedostaa välittäjän pyrkimykset antaa informaatiota. Tässä on keskeistä, että informaation tuottaja on välitettävä. Välittäjä edistää välittämistä reagoimalla viestintään tavalla, josta selviää, että hän kokee tullessa kuulluksi. (Noddings, 1984.)

Viimeisenä ja keskeisenä välittävän kohtaamisen elementtinä toteutuu myös tunteiden siirtoa (*motivational displacement*). Tunteiden siirron aikana välittäjä pyrkii suuntaamaan toista huomioivaa energiaa niin, että välitettävä tunnistaa välittäjän pyrkimykset. Kohtaamisen aikana välittäjä ja välitettävä molemmat osaltaan antavat ja saavat vuorovaikutussuhteeseen jotain. (Noddings, 2002, s. 19–23.) Välittämisen kokemus mahdollistuu parhaiten siten, että siinä yhdessä muodostetaan huolenpitämiseen kohdistuvaa kokemusta. Kokemuksen määrittäjänä on välitettävänä oleva ihminen. Noddings (2003) tiivistää välittämisen määrittämisen kahden näkökulman avulla. Ensimmäisen näkökulman mukaan välittäminen mahdollistuu vain välittävässä kohtaamisessa kahden ihmisen välillä, jotka molemmat toimivat tilanteessa välittämistä edistävällä tavalla. Toiseksi välittävässä kohtaamisessa välittäminen esitetään ensijaisesti asenteena ja arvostuksena toista kohtaan (myös Gilligan, 1982).

3.2 Välittämisen etiikka

Tutkimusraportissa esitetään niitä tapoja ja keinoja, joita perheet käyttävät selvittääkseen koulutusvalintoja. Tutkimuksen mielenkiinto kohdistuu siihen, millaisia eettisiä ratkaisumalleja ja ajatuksia perheillä on koulutusvalintojen selvittämisen taustaksi. Ohjauksen viitekehyksestä eettiset kysymykset nousevat erityisesti ammattieettisten seikkojen huomioonottamisesta (ks. Onnismaa, 2007, s. 100–119) perheohjauksen käytännön toteutuksessa.

Etiikka tulee kreikan kielen sanasta *ēthos*, joka tarkoittaa tapaa. *Moraali*-sana puolestaan tulee latinan sanasta *mōrālis* 'tapoja koskeva', joka on adjektiivijohdos sanasta *mōs* (monikko *mōrēs*) 'tapa' (Airaksinen, 1988). Etiikan ja moraalin käsitteiden erottaminen on vaikeaa. Moraalin ja etiikan erottamiseksi tulee tarkastella niitä tieteenfilosofisia merkityksiä ja tehtäviä, joita käsitteiden määrittämiseksi asetetaan. Etiikka määritetään tieteenalaksi, joka tutkii moraaliala erityisesti sen empiriassa esiintyvien tilanteiden avulla. Ilmiönä moraali esiintyy tyypillisesti käytännön elämässä, jossa ihmiset toimivat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa (*language of practice*). (Airaksinen, 1988, s. 10.)

Moraalifilosofiset kysymykset tarkastelevat ja kyseenalaistavat aiheita ja teemoja, jotka esiintyvät moraalin luonteessa ja ilmentymissä. Moraalifilosofian avulla haetaan vastauksia ja perusteluita teorialähtöisesti sekä empiriasta tulevien huomioiden perusteella. Näissä huomioissa ihmisten arvot esiintyvät usein monimuotoisina ja lisäävät mahdollisuuksia yksilöiden aitoon kohtaamiseen sekä dialogiseen vuorovaikutukseen. (Airaksinen 1988, s. 10; Noddings, 2010.)

Gilliganin (1982) ja Noddingsin (2012a, 2012b) mukaan välittämisen etiikkaa on usein käsitteellistetty hoivana ja huolenpitoa, jossa käsitellään kasvatuksellisia kysymyksiä, joiden avulla pyritään huolehtimaan oppilaasta. Hoiva ja huolenpito kohdentuvat yleensä toimenpiteisiin ja menetelmiin, joiden avulla ehkäistään ja parannetaan yhteiskunnassa olevia epäkohtia. Huolenpitäminen puolestaan mahdollistaa ihmisen näkökulmasta elämän, jossa erilaiset yksilöt voivat elää toisten kanssa sosiaalista vastuuta tuntien. (Gilligan, 1982.)

Gilligan (1982) korostaa, että välittämiseen perustuvissa ratkaisutilanteissa tulee korostaa sääntöjen sijaan tunteita. Näissä tilanteissa korostuvat ihmissuhteet ja emotionaalinen sitoutuminen. Huolenpidon etiikan peruselementit rakentuvat periaatteelle, jonka mukaan toista ihmistä ei tulisi loukata. Moraalisia ongelmia lähestytään huolenpitämisen kautta niin, että näissä suhteissa korostuu vastavuoroinen vastuu toisen hyvinvoinnista. (Gilligan 1982, s. 73, 174.) Juujärvi (2003) korostaa huolenpidon eettisten periaatteiden jäsentymistä kolmen toisiaan tukevan tekijän avulla. Ensimmäisenä huolenpidon etiikka tarkoittaa asennetta ja halua suhtautua huolenpitoa korostavalla tavalla toiseen ihmiseen. Toisena periaatteena on positiivisten ja yhteistyötä korostavien tunteiden salliminen vuorovaikutussuhteen aikana. Kolmantena esiintyy sitoutuminen ihmissuhteisiin ja niitä ylläpitävään toimintaan. Toimintojen pyrkimyksenä on tällöin mahdollistaa yksilön autonomisuus ja valintojen tekemisen aito mahdollisuus.

Gilligan esitteli 1982 tutkimuksiinsa perustuen välittämisen etiikan filosofiset ja teoreettiset perusteet. Gilligan kritisoi tutkimuksellaan Lawrence Kohlbergin (1969) teoriaa ihmisen moraalikehityksestä ja sen aikataulusta. Erityisesti Gilligan arvosteli Kohlbergin teoriaa muodostaa yleispäteviä päätelmiä ihmisen moraalikehityksestä maskuliinisten ja osin miehisten periaatteiden avulla. Gilligan kritisoi lisäksi Kohlbergin päätelmiä muodostaa pelkästään teoreettisten näkökulmien avulla teoriaa moraalin kehitysvaiheista. (Gilligan, 1982; Kakkori & Huttunen, 2011; Kohlberg, 1969.)

Gilliganin ja Kohlbergin välinen ero ja osin kiista (Kakkori & Huttunen, 2011) ihmisen moraalin kehitysvaiheista tulee hyvin esille heidän näkökulmastaan arvostelmiin ja niiden rakentumiseen. Kohlberg (1981) kuvaa moraalisen arvostelukyvyn tasoja esikonventionaaliseksi, konventionaaliseksi ja postkonventionaaliseksi. Kohlbergin moraalisen kehityksen mallissa vaiheita on kuusi: (1) *moraalin ulkoiset arvot, tottelemattomuus ja rangaistus*, (2) *hyvät ja oikeat ratkaisut*, (3) *toisten ihmisten odotusten täyttäminen*, (4) *hyvä poika -orientaatio ja auktoriteetin pelko sekä normit*, (5) *oikeudet ja velvollisuudet sekä*

(6) *sopimukset ja omantunnon periaatteiden orientaatio*. Gilliganin huolen etiikka sisältää puolestaan kolme moraalista perspektiiviä: *itsestä huolehtiminen, toisista huolehtiminen ja ymmärrys itsensä ja toisen yhteydestä* (Kakkori & Huttunen, 2011). Huolen etiikkaan sisältyy kaksi siirtymävaihetta. Itsestä huolehtiminen muuttuu vastuuksi toisista ja epätasa-arvoisesta tilanteesta siirtyminen huolehtimaan itsestä ja toisista. Taulukossa 2. on mukailtu Kakkorin ja Huttusen (2011) esittämää taulukkoa Kohlbergin (1969, 1981) ja Gilliganin (1982) erilaisista näkökulmasta moraalien ja huolenpidon etiikan rakentumiseen. Taulukosta voidaan hyvin todeta, millaiset tekijät erottavat moraalien kehityksen teorian huolenpidon etiikassa.

Taulukko 2. Kohlbergin ja Gilliganin erot moraalisen päätöksenteon perustaksi

Moraalinen kehitysvaiheet (Kohlberg)		Välittämisen etiikan kehitysvaiheet (Gilligan)	
Perspektiivi/näkökulma	Siirtymä	Perspektiivi/näkökulma	Siirtymä
Ulkoiset fyysiset tarpeet	Tottelevaisuus ja rangaistus	Itsestä huolehtiminen	Itsestä huolehtiminen muuttuu vastuuksi toisista
Järjestyksen säilyminen, ennako-odotusten täyttäminen	Egoistinen orientaatio, hyvä poika -orientaatio	Toisesta huolehtiminen	Itsestä huolehtiminen muuttuu vastuuksi toisista
Normit Oikeudet Velvollisuudet	Auktoriteetin ja sosiaalisen järjestyksen ylläpitäminen Sopimukset, omantunnon ja periaatteen orientaatio	Yksilöiden loukkamattomuus	Periaate ja ymmärrys eettisestä ja moraalilisesta huolenpidosta toista kohtaan

Noddings (1984) tarkastelee kirjoituksissaan välittämisen etiikkaa moraalifilosofisten kysymysten avulla. Noddingsin mukaan välittämisen etiikassa tulee pystyä määrittelemään, miten toistemme kanssa elämme. Vuorovaikutuksessa oleminen tarkoittaa sitä, että ensisijaisesti tunnistamme ihmisten emotionaalisen tarpeen hyväksyä itsemme ja toisemme. Välittäminen sisältääkin perimmiltään tärkeän pyrkimyksen ymmärtää omaa sekä ja toimintaa. (Noddings, 1984, s. 4.)

Noddingsille välittämisen etiikka perustuu yksilöllisyyttä korostavaan tapaan havainnoida ja tulkita välittämisen ilmiöitä yksittäisen ihmisen näkökulmasta. Eettiselle tarkastelulle lähtökohtana on tunnustaa ja tunnistaa välittävän suhteen merkitys kohtaamisen aikana. Välittävässä suhteessa lähtökohtana on se, että toinen osapuoli välittää (*one-caring*) ja toinen osapuoli on välitettävänä (*cared-for*). (Noddings, 2012b, s. 771.) Eettisten ratkaisujen keskeiset tekijät ovat empatia, yksilön toiminnan ja ajattelun ymmärtämisen sekä arvostuksen osoittaminen. Vuorovaikutuksessa yksilöt muodostavat keskinäisiä suhteita, joissa näyttäytyvät välittämisen elementit aitoina ja toisiaan tukevin rakenteina (Noddings, 1992, s. 21–23). Noddings (1984) korostaa keskeisen lähtökohdan olevan, että jokainen ihminen on hyvä ja arvokas. Myös Gilligan (1982) on tuonut tämän huolenpidon eettisen ajatuksen esille.

Noddingsin mukaan kahden ihmisen vuorovaikutussuhde mahdollistaa välittämisen toteutumisen. Välittäminen on seurausta kokemuspohjaisesta toiminnasta, jonka määrittelijänä toimii välittämisen kohteena oleva ihminen. Tämä esiintyy ihmisen luonnollisena ja tavoiteltavana tilana, jossa koetaan arvostusta ja hyväksyntää.

Välittämistä korostavassa etiikassa keskeistä on muodostaa ja kehittää ihmisen moraalisen ymmärtämisen tilaa toisesta ihmisestä. Lähtökohtana on valmius edistää huolenpitoa, missä korostuvat luottamus, kuunteleminen ja ymmärrys toisen viestinnästä. Tulee huomioida näkökulma, jonka mukaan kaikki ihmiset haluavat olla erityisen huolenpidon kohteena ja tulla välitetyiksi. Välittäminen on keskeinen osa elämäämme ja kykyämme olla vuorovaikutuksessa toistemme kanssa. (Noddings, 2012.)

Gilligan (1982) ja Noddings (1984) ovat kirjoituksillaan esittäneet näkökulman, jonka mukaan naisen ja äidin ääntä ei kuulla riittävästi (vrt. Kohlberg, 1969, 1981). Gilliganin mukaan feminiinisiin arvoihin pohjaavaa perustelua ja päätöksentekoa tulisi huomioida, kun pohditaan moraalisia ratkaisuja. Päätöksenteon eettisiä perusteita tulisikin arvioida vastavuoroisuuden ja empatian lisäämiseksi. Arvoihin perustuvien ratkaisujen tulisi näin ollen olla paremmin tasapainossa, kun tehdään erilaisia moraalisia ratkaisuja. (Gilligan, 1982.) Ihmisten toiminnan ja sitä edeltävien eettisten ja moraalisten päätösten arvioiminen on haasteellista. Ihmisten eettisten ja moraalisten päätösten arvioinnin lopputuloksina esiintyvät tyypillisesti asioiden monitahoiset vaikutukset yksilöiden elämään. Moraaliteorioiden ei olekaan tarkoitus antaa yleispäteviä sääntöjä ja ohjeita päätöstentekoprosesseihin, vaan edistää ihmisten ajattelua ja kohdistaa huomiota erityisiin näkököhtiin. (Sihvola 2005, s. 28–31.)

Yksilöllisiä ratkaisuja voidaan tarkastella eettisistä lähtökohdista, jotka vaikuttavat keskeisesti ihmisen toimintaan ja sitä edeltävään päätöksentekoon. Hyve-etiikka tarkastelee näkemyksiä hyvästä elämästä ja siihen johtavasta toiminnasta. Hyve-etiikan juuret esiintyvät Aristoteleen ajatuksissa, joiden mukaan hyviä asioita tulee tavoitella. Onnellisuus muodostuu täydellisyyteen pyrkimisen avulla. Ihminen kykenee vastaanottamaan

hyveitä, ja ne kehittyvät toiminnan kautta. Aristoteleen mukaan hyveet ovat eräs osa yksilön luonteenpiirteitä. Näissä piirteissä esiintyy muun muassa kohtuullisuutta ja oikeudenmukaisuutta. Ajattelua kuvaavissa hyveissä esiintyy taitoa, tieteellistä tietoa, käytännöllistä järkeä, viisautta ja intuitiivista järkeä. (Aristotle, 1924/1981, s. 30, 46–54, 94.) Lähökohtaisesti myös tämän tutkimuksen kaikki ratkaisut perustuvat oppilaan hyvän edun tavoitteluun. Tällä tarkoitetaan ensisijaisesti sitä, että perheohjauksessa tuetaan ja ohjataan oppilaan ja vanhempien hyvän tulevaisuuden tavoittamista.

3.3 Välittäminen kasvatustyön perustana

Aihepiirinä välittämistä on kansainvälisesti tutkittu aktiivisesti ja laaja-alaisesti. Tutkimuskohteina ovat olleet muun muassa läsnäolo ja kohtaaminen opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa (Larson, 2006; Minseong & Shallert, 2011), huolenpito ja oppilaiden tarpeiden tunnistaminen (Shussler & Collins, 2006), oppilaan identiteetin tukeminen (Webb & Blond, 1995) sekä välittämisen vaikutus oppilaiden tiedolliseen oppimiseen toimintaympäristön ilmapiiriin vaikuttamalla (Tosolt, 2009). Tämän lisäksi on tutkittu muun muassa opettajien ja oppilaiden käsityksiä välittämisestä (Goldstein & Lake, 2000; Rogers, 1994; Weinstein, 1998).

Opetukseen ja oppimiseen kohdentuvassa tutkimuksessa välittäminen on tunnustettu keskeiseksi tekijäksi. Velasque, West, Graham ja Osguthorpe (2013) ovat todenneet, että välittämisen avulla saavutetaan parempia oppimistuloksia ja kyetään rakentamaan vastaavuuksia vuorovaikutussuhteita oppilaiden ja opettajien välillä. Näissä vuorovaikutussuhteissa pystytään välittämisen avulla edistämään muun muassa oppilaiden psyykkisiä tarpeita oppimisen edistämiseksi (Onchwari, 2010). Opettajan välittämistä määritetäänkin usein oppilaan oppimista edeltäväksi motivoinniksi, joka sisältää ohjaamista ja neuvontaa sekä emotionaalista avun antamista. (Noddings, 2010, 2012a, 2012b.)

Välittävän opetustyön on kasvatustieteen tutkimuksissa kuvattu olevan kulttuuri- ja toimintaympäristökeskeistä (Velasque, West, Graham & Osguthorpe, 2013). Laletasin ja Reupertin (2015) mukaan välittäminen on usein riippuvainen paikasta ja opetustoiminnan järjestämiseen liittyvistä tekijöistä. Välittämisen kokemukset vaihtelevat kouluissa vuosiluokkatasoisin. On myös todettava, että välittämisen tarpeet ovat erimuotoiset eri luokka- ja kouluasteilla.

Opetuksessa keskeisen pedagogisen ja didaktisen elementin muodostaa opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus (Velasque, West, Graham & Osguthorpe, 2013). Noddingsin (2002) mukaan opetusta ja kasvatustyötä edistää parhaimmillaan opettajan ja oppilaiden välinen ohjaava ja kasvatuksellinen vuorovaikutus, kun se toteutuu välittävänä. (Ellerbrock & Kiefer 2010, s. 396.) Vuorovaikutuksessa onkin ensiarvoista henkilöiden välittävä kohtaaminen. Välittäminen todentuu, kun välittämisen kohde (*oppilas*) tunnistaa

välittäjän (*opettajat*) pyrkimykset vaikuttaa häneen huolehtivasti. Välitettävä kokee välittäjän reagoivan häneen myönteisesti, yksilöllisiä tarpeita tunnistaen ja reagoiden niihin välitettävän tunnetilaa huomioiden. (Gilligan, 1982, Noddings, 2010.)

Koulujen kasvatustyöhön kohdistuva välittämisen tarkastelu on ollut kansainvälisesti laaja-alaista. Tarkastelu on haastanut kouluja pohtimaan opetussuunnitelmatyön (ks. Opetushallitus, 2014) ja välittämisen suhdetta, jotka usein kytkeytyvät toisiinsa niin tulos- kuin päämäärätasollakin. Välittäminen oppimisen resurssina on usein itse pedagogista toimintaa ohjaava perusta. Pedagogista toimintaa tarkastelemalla voidaan hyvin tunnistaa, miten kouluissa välittäminen ja sen pohjalta tehdyt ratkaisut esiintyvät.

Välittämisen moniulotteisen ilmiön yksityiskohtainen määrittely kasvatustyön ohjenuoraksi on haasteellinen. Välittämisen haasteet kohdistuvat usein koulun toimintaan ja niiden perusteella tehtäviin ratkaisuihin. Tässä tutkimuksessa välittämistä tarkastellaan osana koulukontekstissa toteutettavaa pedagogista ja didaktista kasvatustyötä. Noddingsin mukaan oppilaiden elämäntaitojen ja niihin kasvattamisen roolia yhteiskunnan muutosten keskellä tulisi kouluissa lisätä. Opetussuunnitelmatyön lisäksi tulisi korostaa välittämisen taitojen harjoittelua. Ongelmaksi saattaa kuitenkin tulla, ettei kouluissa välttämättä osata arvioida, mitä ja millaista välittämistä oppilaille tulisi ohjata. (Noddings, 2012, s. 771–778; Noddings 1992, s. 18–20.) Perusopetusta ohjaavan opetussuunnitelman mukaan oppilaille tulisi tarjota mahdollisuus opiskella ryhmissä. Näin oppilaille tarjoutuu vuorovaikutuksellisia mahdollisuuksia oppia ja harjoitella erilaisia taitoja, joita tulevaisuudessa tarvitaan. (Opetushallitus, 2014.) Huolenpidon eri muotoja voidaan pitää välttämättöminä kansalaistaitoina.

Mitrano (2014) mukaan välittämistä kasvatustyön perustana lähestytään usein feministisestä näkökulmasta. Perusteluna on, että välittäminen ja siinä toteutettavat teot soveltuvat paremmin feminiiniselle sukupuolelle. Feminiininen näkökulma korostuu usein kritiikissä, jossa vertaillaan välittämisen eettisiä lähtökohtia kasvatustyön perustana. Mitrano toteaa, että kritiikki on osaltaan saanut alkunsa siitä, että tarkastelu suuntautuu opetuksen toimintaympäristöihin. Näissä toimintaympäristöissä valtaosa kasvattajista edustaa feminiinistä sukupuolta. (Mitrano, 2014.)

Noddingsin (2010) mukaan välittämiseen perustuvassa opetuksessa päästään parempiin kognitiivisiin saavutuksiin ja näin rakennetaan parempaa yhteiskuntaa, jossa välitetään enemmän. Myös Buberin (1995) mukaan vuorovaikutukseen perustuvassa dialogisessa yhteisössä, jossa huomioidaan toisten tarpeita ja yksilöllisiä ominaisuuksia voidaan saavuttaa hyviä oppimistuloksia. Noddings (2012) toteaa lisäksi, että dialogin ja aidon kohtaamisen avulla on mahdollista edistää moraalia, eettisyyttä, intellektualismia, poliittista aktivismia ja lisätä talouden sekä henkisten asenteiden esiintymistä. Myös Tosolt (2009) toteaa, että välittämisen tulisi olla läsnä kasvatusympäristöissä. Välittäminen arvona onkin keskeinen osa koulujen toimintaa.

Noddingsin (2012b) mukaan välittäminen opetustilanteissa edistää akateemisten taitojen, esimerkiksi matematiikan ja äidinkielen taitojen oppimista. Taitojen opetuksessa on kuitenkin huomioitava oppilaiden yksilölliset tarpeet. Tarpeet on tunnistettava kohtaamisen aikana oppilaslähtöisesti. Tarpeiden tunnistaminen edellyttää usein emotionaalisten ja moraalisten kysymysten mukaista ohjausta. Opetustilanteen aikana opettaja ei saisi pelkästään olettaa, mikä asia tai tekijä olisi oppilaalle hyväksi. Opettajan tulisi pyrkiä opetustilanteen aikana vastaanottamaan oppilaan tarpeita arvostavasti ja kunnioittavasti. (Noddings, 2012b, s. 772–773.) Noddings tosin toteaa, että instituutiot, kuten koulut, eivät voi ottaa yksin vastuuta välittämisestä ja sen opettamisesta oppilaille. Kouluissa toimivien ammattikasvattajien tulee kuitenkin ottaa vastuu välittämisestä ja tunnistaa sen merkitys toiminnan perustana. Tällä tavoin koulut voivat luoda sellaisia olosuhteita, joissa välittäminen mahdollistuu erilaisten toimintojen, kuten ohjauksen ja tuen avulla. Välittämisellä onkin lähtökohtaisesti mahdollisuus kytkeytyä yhteisön eettisiin periaatteisiin. (Noddings, 2010.)

Välittäminen mahdollistaa opettajille lähtökohdan, jonka perustalle kasvatusta ja opetusta kannattaa edistää. Esimerkiksi Buber (1995) tuo esille ideaaliajatuksen dialogisesta yhteisöstä, jossa minä-sinä-suhteet mahdollistuvat. Tämänkaltaisessa yhteisössä moraali ja etiikka voivat kehittyä ja yksilöiden henkinen kasvu on mahdollista. Buberin mukaan tällaisen yhteisön keskeisinä tekijöinä ovat kasvatuksen ja koulutuksen arvostus. (Myös Morgan & Guilherme, 2012, s. 980–993.)

3.4 Välittämisen merkitys ohjauskeskusteluissa ja tutkimuksessa

Oppilaanohjauksen tutkimuksessa välittämisen teoreettinen lähtökohta on vielä uusi. Ohjauksen näkökulmasta välittämisen tutkimusta ei ole aikaisemmin toteutettu osana suomalaista perusopetusta. Välittäminen ja huolenpito mahdollistavatkin uudentyyppisen tarkastelumahdollisuuden siitä, miten oppilaanohjaus järjestetään vanhemman ja oppilaan välisenä yhteistyönä.

Yleisesti välittäminen määritetään toiminnaksi, jossa toinen ihminen auttaa toista saavuttamaan itselleen tärkeinä pitämiään asioita. Ohjaustyössä välittämistä määritetään usein toiminnaksi, jossa oppilasta autetaan saavuttamaan tavoitteitaan. Välittäminen on resurssi ja voimavara, jota hyödyntämällä edesautetaan oppilasta muodostamaan henkilökohtaisia ominaisuuksia ja tarpeita vastaavia tulevaisuuden koulutusvalintoja. Noddings (1984, 2002) määrittää selkeästi, millaisia vuorovaikutuksellisia tekoja se edellyttää. Välittäminen toteutuu pääasiallisesti vuorovaikutussuhteessa, joka tapahtuu kahden tai useamman ihmisen välillä. Koulun oppilaanohjauksen vaikutuspiirissä tämä määritelmä toteutuu tyypillisesti oppilaanohjaajan ja oppilaan välisenä kohtaamisena. Tämän lisäksi nämä ohjaukselliset vuorovaikutussuhteet tapahtuvat usein opettajien, oppilaiden, läheisten, vanhempien ja muiden merkityksellisten ihmisten välisinä. (Ks. Schultheiss,

2007; Tynkkynen, Nurmi & Salmela-Aro, 2010, s. 448–457; Van Esbroeck, 2008.) Koulutusvalinnoista huolenpitäminen toteutuu koulun lisäksi oppilaan läheisissä suhdeverkoissa. (Ks. myös Vanhahalakka-Ruoho & Tuononen, 2016.)

Kohtaamisen autenttisuus on ominainen ja välttämätön piirre välittämisen kokemuksessa.

Noddingsin (2002) mukaan kohtaamisessa tulee ensijaisesti tarkastella sitä, millainen ohjausilmapiiri mahdollistaa ohjattavan asioiden käsittelemisen. Ohjausilmapiiri rakentuu ohjaajan ja ohjattavan vuorovaikutussuhteen mukaan. Huomio kohdistuu ohjattavan kokemukseen siitä, miten hän kokee ohjaustilanteen merkityksellisyyden. Keskeistä on, miten välittäjä osoittaa välittävän hänestä ihmisenä. (Noddings, 2002, s. 19–23.) Välittävän toimintaympäristön perustana on ohjata jokaisen nuoren yksilöllistä kehitystä siten, että siinä otetaan huomioon hänen ominaispiirteensä (Collier, 2005, s. 355–356).

Välittämistä edistävä toiminta rakentuu ihmisten välisissä toimintaympäristöissä. Koulusta tulisi rakentaa toimintaympäristönä paikka, jossa oppilaiden on luonnollista kehittää välittämisen taitojaan. Näiden taitojen kehittämisessä keskeistä on toiminnan vahvistaminen ja rohkaiseminen. Opettajien ja ohjaajien on tärkeää osoittaa, että välittäminen arvona muodostaa päämäärän oppimista mahdollistavalle toiminnalle. Toisen ihmisen rohkaiseminen ja kannustaminen mahdollistaa tällä tavoin myös oman kehittymisen. Se lisää myös luottamusta ja jatkuvuutta toimintaan. (Noddings, 2003.) Collierin (2005) mukaan tällä tavoin nuori oppii turvallisessa ympäristössä itsenäisyyttä ja vastuullisuutta.

Ohjauskirjallisuudessa on kirjoitettu välittämisen tasoista (ks. Schlossberg, Lassalle & Golec, 1988; Schlossberg, Lynch & Chickering, 1989). Näitä ohjausta edistäviä tasoja (4) kuvataan ympäristöiksi, joissa voidaan edesauttaa välittävän ilmapiirin muodostumista. Tasot kuvaavat, miten ohjauskeskusteluissa ohjattavien vuorovaikutussuhteet rakentuvat. Välittämisen tasojen ja niiden avulla muotoutuvan ohjauksellisen ilmapiirin avulla pystytään tarkastelemaan ohjattavan tilannekohtaisia asioita (Schlossberg, Lassalle & Golec, 1988; Schlossberg, Lynch & Chickering, 1989). Myös Noddings (2003) on korostanut ihmisten välisessä kohtaamisessa ilmapiirin merkitystä välittämisen kokemuksen muodostumisessa. Välittävää ilmapiiriä muodostavat olosuhteet kehittävät parhaalla mahdollisella tavalla välittävän kokemuksen syntymistä. (Ks. myös Peavy, 1999.)

Välittämisen tasoista ensimmäinen on perustaso, jonka ohjauksellinen tehtävä on tehdä ohjattava ja hänen tarpeensa näkyväksi. Ohjattavan tulee kokea, että hänen olemassaolonsa hyväksytään ehdoitta ja hänen asioitaan tullaan seuraavaksi käsittelemään. Huomio kohdistuu erityisesti siihen, miten ohjattava kokee ensivaikutelman ohjaajan toiminnassa. Ensimmäisellä välittämisen tasolla nämä ohjaajan toteuttamat toimenpiteet edesauttavat välittämisen kokemusta ja rakentavat ohjauskeskustelun vuorovaikutusta myönteiseen suuntaan. (Schlossberg, Lassalle & Golec, 1988; Schlossberg, Lynch & Chickering, 1989.) Noddings (2002) kuvaa näkyväksi tekemistä vastaanottavaisuudella, jossa lähtökohtana on antaa tietoa toiselle, että on valmis refleктоimaan hänen asioitaan (ks. myös Peavy, 1999; Rogers, 1951).

Toisella tasolla on ohjattavan huomioonottaminen. Tämä mahdollistuu, kun ilmaistaan avoimesti arvostus ohjattavaa kohtaan. Keskeisenä piirteenä on, että ohjattavan tärkeys korostuu ja kyetään keskustelemaan niistä ongelmista, joita ohjattava itse tuo käsiteltäväksi. Toinen tärkeä piirre arvostamisen kokemuksen edistämisessä on rakentaa ohjaus-tilannetta niin, että ohjattava ja hänen asiansa saavat jakamattoman huomion ohjaajalta. (Schlossberg, Lassalle & Golec, 1988; Schlossberg, Lynch & Chickering, 1989.)

Kolmannella tasolla välittävässä ohjauksessa ohjattavalle annetaan mahdollisuus jakaa ja reflektoida sitä tietämystä, jonka hän itse on kokenut saavansa ja omaksuvansa ohjauksen aikana (myös Rogers, 1986). Välittämisen kolmannen tason periaatteena on, että ohjattava pystyy rakentamaan itseluottamusta (Kush & Cochran, 1993) ohjauksessa olevista asioista. Nämä tilanteet tyypillisesti edistävät ja kehittävät itseluottamuksen määrää ja mahdollistavat ohjauksellisesti ihmisen toimijuutta omassa elämässään. (Schlossberg, Lassalle & Golec, 1988; Schlossberg, Lynch & Chickering, 1989.)

Peavy (1991, s. 10) ja Noddings (2002) kirjoittavat, että välittämistä ja ihmisen huomioonottamista edistää vuorovaikutuksellisen suhteen kehittyminen. Välittämisen neljännellä tasolla ohjattavan ja ohjaajan välille on kehittynyt henkilökohtainen ja ammatillinen suhde, jossa voidaan käsitellä niitä asioita, joita varten ohjauskeskustelu toteutetaan. Keskeistä ohjaajan ja ohjattavan välisessä vuorovaikutussuhteessa on korostaa myönteistä, empaattista, hyväksyvää ja joustavaa tapaa suhtautua ohjauskeskustelussa toisiinsa. Myös Rogers (1957) korostaa empatian kehittymistä ohjauksen ilmapiirin aikana. Välittävässä ilmapiirissä voidaan tällöin ylittää professionaalisuuden rajoja ja rakentaa sellaista vuorovaikutusta, jossa ohjattava kokee ohjaajan välittävän hänestä ihmisenä ja olevansa kiinnostunut hänen edistymisestään pidemmälläkin ajanjaksolla.

Jälkiohjaustoiminnat ja seurantatavat vahvistavat ohjattavien välittämisen kokemuksen muodostumista (Schlossberg, Lassalle & Golec, 1988). Välittämistä korostavassa ohjauksessa on tärkeää se, että ohjaajat eivät pelkästään luo välittämiseen perustuvia suhteita oppilaiden kanssa, vaan myös kehittävät oppilaan kykyä välittää (Noddings, 2010). Collierin (2005) mukaan dialogisessa ja välittävässä ympäristössä ymmärretään toisia ihmisiä ja rakennetaan yhteistä ymmärrystä välittävien tekojen avulla. Näin oppilaat oppivat välittämisen mallin välittävältä ohjaajalta ja näin välittämisen teot ohjaavat yhteisön ja ilmapiirin kehittymistä. (Collier, 2005, s. 355.)

Määttä ja Uusiautti sekä Paldanius ja Määttä ovat tarkastelleet opetustilanteissa esiintyvää huolenpitoa pedagogisen rakkauden määritelmänä (*lähimmäisenrakkaus*) (Määttä & Uusiautti, 2011; Paldanius & Määttä, 2011). Tämänäyttävyyksillä välittämisen ja oppilaasta huolenpitämisen esiintymismuodoilla on paljon samankaltaisuutta välittämisen ja yleisemmin huolenpidon etiikkaan. Määritelmät kytkeytyvät osin kouluissa toteutettaviin opetus- ja ohjauspedagogisiin ratkaisuihin. Pedagogisen rakkauden määritelmässä on tärkeää muodostaa vastavuoroinen suhde oppilaan ja opettajan välillä. Pedagogisen suhteen toteuttaminen on enemmän kuin pelkkä opetustilanne. Opetustilanteen täysimääräiseen

toteuttamiseen tarvitaan kaksi henkilöä, ja sen aikana kumpikin ylittää itsessään sen, mihin yksin ei pääsisi. (Määttä & Uusiautti, 2011.)

Oppilaanohjauksen toteuttaminen keskustelumuotona, johon osallistuvat oppilaan ja oppilaanohjaajan lisäksi hänen vanhempansa, korostaa edellä mainittuja arvolähtökohtia. Keskusteluissa tavoitellaan kohtaamista, pedagogista rakkautta ja lähimmäisenrakkautta sekä näihin kytkeytyviä lähtökohtia oppilaan parhaan edistämiseksi. Välittämiseen liittyviä teemoja tuleekin tarkastella ohjaukseen osallistumisena. Oppilaasta huolenpitämistä ei tavoitella feminiinisen sukupuolen kautta, vaan vanhemmuuden.

Koulussa toteutettavan ohjaustoiminnan peruslähtökohta on vastuu kasvatettavana olevista oppilaista. Kasvatusvastuu sisältää oleellisesti myös oppilaiden ohjaamistoiminnan. Noddings (2002) kuvaa, että kasvatus on perustaltaan kohtaamista. Kohtaamisen tulisi olla välittävä ja toisesta osapuolesta huolenpitävä. Toisesta ihmisestä huolenpitävä kasvatussuhde onkin parhaimmillaan dialogista kohtaamista, jonka aikana kuunnellaan, reagoidaan ja ymmärretään. (Noddings 2002, s. 19–23.) Välittävää kohtaamista voidaan tarkastella myös oppilaan yksilöllisen arvokkuuden tunnistamisena, joka ilmenee oppilaanohjauksen ja perheen yhteistoiminnassa.

Yksilöllisyyttä korostava kohtaaminen on vuorovaikutusta, jossa tunnistetaan yksilön persoonallisuus. Lohelan (2012) mukaan tämä korostuu läsnäolossa, jonka toteutumisen lähtökohtana on luottamus siihen, että jokaisen ihmisen tärkeys tulee huomioonotetuksi. Koulukonteksteissa tapahtuvissa vuorovaikutustilanteissa korostuvat pedagogiset ja didaktiset teot, joiden avulla lisätään pedagogista hyvinvointia. (Lohela, 2012, s. 41–45.) Nämä välittävää kohtaamista edistävät tavoitteet on esitetty myös oppilaanohjauksen tavoitteita kuvaavissa perusopetuksen opetussuunnitelmissa (2014).

Koulukontekstissa tapahtuva kasvatus- ja opetustyö on muutoksen edessä. Yhteiskunnan muutokset ja sosiaaliset ja koulutuspoliittiset päämäärät luovat painetta arvioida kouluissa tapahtuvaa kasvatustyötä. Noddings (2002, s. 289) esittää, että koulujen opetussuunnitelmiin tulisi lisätä tavoitteita kodin tarpeiden pohjalta. Kouluihin tulisi lisätä välittämisen toimintakulttuuria ja mahdollistaa välittämisen taitojen kehittymistä tulevaisuuden tavoitteiden saavuttamiseksi. Tämä Noddingsin esittämä näkökulma on tunnistettavissa myös voimaan tulleissa (2014) perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, joissa korostetaan vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä sekä oppilaan aktiivista toimijuutta oman oppimisen arvioijana ja asiantuntijana. Erityisesti perusteksteissä esitetyt ihanteet oppilaan kasvun tukemisesta aktiiviseksi, yritteliääksi ja toiset huomioonottavaksi kansalaiseksi ohjaavat opetus- ja ohjaustyötä yhä enemmän välittämistä korostavaan toimintakulttuuriin.

4. OPPILAANOHJAUS YHTEISTOIMINTANA

Koulun ja kodin välinen yhteistoiminta on tunnustettu keskeiseksi osaksi suomalaista koulutus- ja kasvatuskulttuuria. Vanhempien kanssa tehtävän yhteistoiminnan avulla on perinteisesti pyritty edistämään oppimista ja ratkomaan oppilaan opintopolkuun liittyviä haasteita. Peruskouluissa on pyritty hyödyntämään perheen merkitystä oppilaan tavoitteiden saavuttamiseksi. Tässä luvussa tarkastellaan oppilaanohjauksen ja perheen välistä yhteistoimintaa kasvatuskumppanuuden ja sen tavoitteiden näkökulmasta.

4.1 Yhteistoiminnan määrittely

Yhteistoiminnan määrittelemiseksi tulee tarkastella, mitä käsitteellä tarkoitetaan ja mitkä ovat toiminnalle asetetut tavoitteet. Shotterin (1993) määritelmän mukaan yhteistoimintaa (*joint action*) luonnehtii kaksi keskeistä tekijää: vuorovaikutteisen toiminnan yhteinen suuntaaminen ja yhteiseen tavoitteeseen pyrkiminen. Nämä kaksi tekijää eivät ole erillisiä vaan käytännön toimintaa ohjattaessa ne säätelevät toisiaan koko ajan.

Yhteistoimintaan osallistuvien toimintaa pyritään suuntaamaan suhteessa muiden osallistujien toimintaan. Toiminnan suuntaaminen on dialoginen prosessi, johon osallistujille perustellaan, mitä tehdään, miksi tehdään ja millaisia vaihtoehtoja heillä on tilanteissa valittavanaan. Käytännössä tällainen yhteistoiminta tuottaa ennakoimattomia tilanteita, joissa yhteistoimintaan osallistuvat kohtaavat haastavia eettis-moraalisia kysymyksiä. (Shotter, 1993.)

Yhteistoiminta rakentuu ihmisten välisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Ihmiset joutuvat kasvotusten luomaan uusia vastauksia ja ottamaan samanaikaisesti huomioon ympäristön (fyysinen ja psyykkinen) tuottamat olosuhteet. Ympäröivät olosuhteet ja ihmisten sisäiset toimintamallit vaikuttavat yhteistoiminnassa saavutettaviin tuloksiin. Nämä tulokset muodostuvat ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, niin että tulokset ovat syntyneet aidosti ilman etukäteisolettamusta. (Shotter, 1993.) Peavy (2005) näkee yhteistoiminnassa mahdollisuuden, jossa ihmiset voivat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa edistää asioiden käsittelyä. Peavyn mukaan sosiaalinen toimintaympäristö luo lisää mahdollisuuksia ja tilanteita ihmisten väliselle konstruoinnille.

Yhteistoiminnan perustaa voidaan tarkastella muun muassa Michael Bratmanin (1992), David Vellemanin (2001), John Searlen (1994), Christopher Kutzin (2000) ja Margaret Gilbertin (2006) esittämistä näkökulmista. He ovat kuvanneet yhteistoiminnan perustan muodostumista metaforisesti siten, että se voi olla yhdessä talon maalaamista tai olohuoneeseen sijoitettavan sohvan kantamista. Yhteistoiminnassa voidaan muodostaa elämyksiä yhdessä, ja se sisältää yhdessä kerättävien kokemusten tiedostamista. Yhteistä esiteille ajatuksille on, että yhteistoiminta esitetään hyveenä ja hyväksyttävänä toimintana.

Tässä toiminnassa ihmiset osallistuvat ja toimivat yhteisen tavoitteen mukaisesti. (Butterfill, 2011, s. 2.)

Mollin ja Tomasellon (2007) mukaan ihmisten välisissä sosiaalisissa tilanteissa yhteistoimintaa esiintyy jo varhain. Ensimmäiset syntymäpäivät esimerkiksi muodostavat usealle ihmiselle ensimmäisiä yhteistoimintaan mahdollistavia tilanteita, joissa sitä voidaan harjoitella. (Myös Tomasello, Carpenter, Call, Behne & Moll, 2005.) Pienillä lapsilla ensimmäiset yhteistoiminnan kokemukset rakentuvat leikissä toisten kanssa. Näissä leikeissä lapset harjoittelevat yhteistoiminnallista osallistumista erilaisten roolien avulla. (Behne, Carpenter & Tomasello, 2005; Tomasello, Carpenter & Lizkowsky, 2007; Tomasello & Moll, 2013.)

Bratmanin (1992) mukaan yhteistoiminta on jaettua älyllistä kapasiteettia edellyttävää toimintaa. Hänen mukaansa jaetussa toiminnassa voidaan havaita jaettua osallisuutta toimintaan ja tulokseen. Yhteistoiminnassa voidaan havaita myös erilaisia rooleja, joiden mukaan toimitaan ja edistetään yhteistä tavoitetta. (Bratman, 1992.) Osallistujien tehtävät ja roolit vaikuttavat yhteisen tavoitteen saavuttamiseen ja arvioimiseen. Toiminnan tarkastelussa huomio kohdistetaan siihen, miten osallistujat jakavat yhteisen tavoitteen ja millaisen prosessin avulla siihen päästään. Tällöin tulee määritellä osallistujien yhteistoiminnassa esiintynyt aktiivisuus ja jaettu tavoitteellisuuden määrä. (Moll & Tomasello 2007, s. 3.)

Yksittäisen osallistujan aktiivisuus esiintyy ja todentuu Carpenterin (2009) mukaan tilanteissa, joissa toimintaan osallistujat rakentavat yhteistä tavoitetta. Tämän toiminnan ymmärtämiseksi osallistujien tulee tietää toiminnalle asetetut tavoitteet ja tehtävät. (Carpenter, 2009, s. 281; Constantino, 2003; Pushor, 2007; Jeynes, 2010.) Tomasellon (2008, s. 181) mukaan yhteistoiminta määritellään ihmisten väliseksi toiminnaksi, jossa on havaittavissa yhdessä määritellyt tavoitteet ja sitoutuminen toimintaan. Keskeiseksi tekijäksi aidolle yhteistoiminnalle korostuu jaettu aikomus ja pyrkimys suunnata toimintaa siten, että toiminta on yhdessä muodostettua. Yhteistoiminnan aikana toteutuneet tehtävät rakentuvat yhteisesti muodostettujen näkökulmien avulla. (Shotter, 1993.)

4.1.1 Yhteistoiminnan muodot

Yhteistoimintaa ja sitä seuraavia toiminnan prosesseja voidaan tarkastella muun muassa siten, miten tavoitteeseen päästään ja millaista toimintaa se sisältää. Gilbertin (2006) mukaan keskeinen huomio kohdistuu yhteistoiminnassa tapoihin, joita esiintyy ihmisten välillä. Yhteistoiminnallisessa keskustelussa tapoina käytetään neuvottelua (*negotiating*), kartoittamista (*exploring*) ja ristiriitojen selvittämistä (*struggling*). Näiden yhteistoimintaa edistävien keskustelumuotojen avulla, osallistujat pyrkivät suuntaamaan toimintaa asetettua tavoitetta kohtaan. (Young, Valach, Paseluikho, Dover, Matthes, Paproski & Sankey, 1997.)

Neuvottelu

Neuvottelemisen (*negotiating*) viittaa yhteistoimintaan, jossa osallistujat keskustelevat vuorovaikutteisesti keskenään. Amit Friedin (2005) mukaan neuvottelussa korostuvat pyrkimykset päästä toisen osapuolen kanssa haluttuun lopputulokseen. Neuvottelun aikana halutun lopputuloksen määrittely tapahtuu yhteistyönä. Se edellyttää toisen osapuolen kuuntelemista ja siihen vastaamista toista osapuolta huomioiden. (Amit Fried, 2005.)

Keskustelulle asetetut tavoitteet muodostavat kriteerit neuvottelutilanteen onnistumiselle. Tällöin tulee tarkastella osallistujien aktiivisuutta ja pyrkimystä saavuttaa tavoitteita. (Engle, Langer-Osuna & Mckinney de Royston, 2014.) Tämä on seurausta osallistujien pyrkimyksestä vastaanottaa ja reagoida toisen puhetta niin, että keskustelulle asetettu päämäärä saavutetaan yhdessä. (ks. Shotter, 1993).

Neuvottelu esitetään usein sosiaalisena toimintana, jossa ihmiset pyrkivät rakentamaan toistensa kanssa ymmärrystä käsiteltävänä olevasta asiasta. Toreettinen tarkastelu kohdistuu tällöin sosiaalisesti ohjauksessa olevien *neuvoteltuun asemaan, vastaanotettaviin argumentteihin ja tiedon tuottamiseen yhdessä keskusteltavaksi*. (Mm. Anderson, Holland & Palincsar, 1997; Bianchini, 1997; Edelsky, 1981; Toulmin, 1958, Amit & Fried, 2005.)

Yhteistoiminnassa *vastaanotettavien argumenttien* laatu viittaa sellaiseen neuvottelutilanteeseen, jossa annetaan suoria kehotuksia sekä ohjeita. Hamblinin (1970) mukaan suorien ohjeiden ja kehotusten antamisessa korostuvat pyrkimykset argumentoida käsiteltävää asiaa. Neuvottelun aikana voidaan myös *vuorovaikutuksellisesti rakentaa neuvoja ymmärryksen lisäämiseksi*. Chizhik (1999) korostaa neuvottelutilannetta, jossa vuorovaikutuksessa rakennettavien neuvojen antamisessa esiintyy ja näyttäytyy tilanteen sosiaalinen luonne. Tilanteissa korostuvat yksilöiden pyrkimykset huomioida toista osapuolta vastaanottajana ja tiedon tuottajana. (Chizhik, 1999: myös Cohen, 1982.) Worthamin (2006) mukaan uskottavan tiedon tuottaminen on toimintaa, jossa yksilöt neuvotelevat ja osallistuvat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa asioiden käsittelemiseen. Huomio kohdistuu siihen, *miten neuvottelutilanteessa tuotetaan uskottavaa tietoa muiden keskusteltavaksi* (myös Amit & Fried, 2005; Cornelius & Herrenkohl, 2004; Esmonde & Langer-Osuna, 2013; Fried & Amit, 2008).

Barronin (2003) mukaan neuvottelutilanteessa sitoutuminen esiintyy toimintana, jossa korostuvat kiinnostus ja halukkuus olla tilanteessa. Keskeistä sitoutumisen olemassaololle on yhteisen ymmärryksen syntyminen ja sen käsitteleminen yhdessä. Konkreettisesti tämä edellyttää toiminnan suuntaamista yhteistä päämäärää kohti. (Ks. Shotter, 1993). Eriksonin (2005) mukaan vuorovaikutteisessa neuvottelutilanteessa osallistujat vaihtavat vuoroja esittääkseen omia mielipiteitään. Tällä tarkoitetaan perusperiaatetta, jonka mukaan jokainen pystyy ja saa sanoa mitä itse pitää tarpeellisenä asian käsittelemiseksi. (Myös Edelsky, 1981; Lemke, 1990; Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974.)

Kartoittaminen

Kartoittaminen (*exploring*) keskustelumuotona viittaa yhteistoimintaan, jossa ihmiset tuottavat ja selvittävät informaatiota. Selvittäminen voi kohdentua asian sisältöön tai sisältöä tuottavien ihmisten välisten suhteiden tarkastelemiseen. Kartoittaminen eroaa neuvottelusta siten, että sen aikana ei pyritä saavuttamaan yhteisymmärrystä käsiteltävästä asiasta tai luomaan sille erilaisia vaihtoehtoja. Kartoittamisen tyypilliset piirteet ovat selventäminen, tiedon tuottaminen yhteiseen tietoisuuteen ja tiedon arvioiminen. Siihen liittyy spekulointi ja puntarointi. (Young ym. 1997.)

Ristiriitojen selvittäminen

Ristiriitojen selvittämiseen kohdentuva toiminta (*struggling*) on yhteistoimintaa, jossa edistetään toimintaa suhteessa toiseen. Tomasellon (2008) mukaan tämäntyyppinen toiminta selvittää myös oman toiminnan arvioimista suhteessa toiseen. Tyypillinen ristiriitojen ilmaiseminen tapahtuu silloin, kun keskustelijoiden välillä esiintyy kritisointia, valittamista, sanailua ja asettumista toista vastaan. Keskeistä toiminnalle on, että osallistujien tavoitteet eroavat toisistaan ja ovat soveltumattomia toiselle. (Young ym., 1997.) Shotterin (1993) mukaan vastakohtainen toiminta suhteessa toiseen eroaa neuvottelemisesta ja kartoittamisesta siinä, että se ei ole avointa neuvottelulle, jossa pyritään saavuttamaan yhteinen ymmärrys keskusteltavasta asiasta.

4.2 Yhteistoiminta ohjauskeskusteluiden perustana

Vanhempien osallistuminen koulun ja kodin välisen yhteistoiminnan toteuttamiseen on tärkeää. Jeynes (2010) toteaa, että vanhempien yhteistoiminnalla on keskeinen merkitys oppilaan hyvän koulunkäynnin varmistamiseksi. Vanhempien osallistumisella ja osallistamisella edistetään oppilaan oppimisen edellytysten parantamista. Tämän avulla tarjotaan vanhemmille mahdollisuutta kehittää koulun toimintaa yhteistyön ja -toiminnan näkökulmasta. (Van den Berge, 2016.) Myös Vanhalakka-Ruoho (2016) toteaa vanhempien mukana olemisen oppilaiden koulutusvalintojen tekemisessä voimavarana. Aikaisempien tutkimustulosten mukaan myös oppilaat ovat maininneet vanhemmat tärkeiksi ura- ja koulutusvalintakeskustelukumppaneiksi (ks. Vanhalakka-Ruoho, 2010, s. 116).

Vanhempien osallistuminen koulun toimintaan on merkittävä voimavara, jonka avulla oppilaat voivat lisätä niin tiedollisia kuin psyykkisiä valmiuksiaan oppia. Vanhempien osallistumisella voidaan mahdollistaa ja parantaa oppilaiden valmiuksia oppia monenlaisia taitoja ja kykyjä. (Jeynes, 2010.) Noddings (2003) on todennut aikaisemmin, että kodin ja koulun välisessä yhteistyössä ei riittävästi huomioida vanhempia. Myös Van den Berge (2016) toteaa, että vanhempien osallistuminen koulun toimintaan on avaintekijä kasvatuksellisten asioiden käsittelemiseksi. Vanhemmat ovat voimavara, jonka avulla voidaan tavoitella muutosta koulukäytänteiden kehittämiseksi.

Koulun ja kodin väliseen yhteistoimintaan liittyvät positiiviset vaikutukset ovat kiistattomat niin oppilaan, koulun kuin vanhempien näkökulmasta (Van den Berge, 2016; Willemse, Vloeberghs, de Bruïne & Eynde, 2015). Yhteistoimintaa koskevat puheenvuorot ovat korostaneet opettajankoulutuksen merkitystä koulun ja kodin välisen yhteistoiminnan rakentamisessa. Etenkin opettajankouluttajien keskuudessa vanhempien kanssa toteutettavan yhteistyön kehittäminen on nähty tärkeänä. Tähän on toivottu myös riittävästi opintoja opettajan ammattitaidon kehittämiseksi. (Ks. Epstein & Sanders, 2006.)

Epsteinin (2011) mukaan perheiden ja koulun välisen yhteistoiminnan tuloksena mainitaan oppilaiden hyvinvoinnin lisääntyminen, akateemisten taitojen parantuminen ja sosiaalisen käyttäytymisen kehittyminen. Epstein näkee koulun ja kodin välisen yhteistyön ja etenkin vanhempien osallistumisen ajassa muuttuvana. Hänen mukaansa aikaisemmin kodin ja koulun välinen yhteistyö korosti oppilaan akateemisten taitojen ja niiden edellytysten parantamista. Nykyään vanhempien osallisuus koulun toimintaan esiintyy laajemmin erilaisten tehtävien kautta, joissa vanhemmat ovat tiiviimmin mukana koulun arjessa. Sen myötä myös kasvatuskumppanuus ja sen merkitys on korostunut.

Van den Berge (2016) toteaa koulun ja kodin välisen yhteistyön muuttuneen. Tämä näytetään erityisesti tehtävissä ja tavoitteissa, joita koulut esittävät oppilaan vanhemmille. Van den Bergen mukaan yhteistyön tehtävät ovat joissain tapauksissa niin vaativia, että ne voivat tuottaa lopulta vanhempien heikompa sitoutumista yhteistyöhön. Hänen mukaansa kysymykset, joissa tarkastellaan moraalisia ja eettisiä kysymyksiä, ovat esimerkkejä vaativista tehtäväsällöistä. Osa vanhemmista ei halua käsitellä niitä yhdessä koulun kanssa. Joissain tapauksissa vanhemmat voivat myös kokea, että eivät kykene yhteistyöhön. Tämän vuoksi myös tässä työssä tulee ottaa huomioon vanhempien kyky tarkastella oppilaanohjaajan etukäteen asettamia ohjauskysymyksiä.

Yhteistoiminta muotoutuu ohjauskeskustelussa. Vanhemmat on pyydetty saapuvaksi keskustelemaan nuoren asioista ja antamaan oma tietämyksensä oppilaan ura- ja koulutusvalintojen selvittämiseksi. Teoreettisesti ohjattavan sosiaalisesti neuvoteltua asemaa voidaankin tarkastella sellaisena neuvottelutilanteena, jossa yksilön asema, merkitys, tilanteeseen suhtautuminen ja sitoutuminen korostuvat. Kittlesonin, Settlagen & Lanierin (2005) mukaan yksilön asemalla ja merkityksellä tarkoitetaan muun muassa pyrkimystä tunnistaa ja tunnustaa yksilön henkilökohtaisia ominaisuuksia tai osaamista. Keskeinen huomio kohdistuu tällöin yksilön tietoihin ja taitoihin, joiden avulla neuvottelussa haetaan yhteistä ymmärrystä. (Myös Barron, 2003.)

Ohjattavien esittämät näkökulmat voivat olla myös vastakohtaisia. Lähtökohtana ohjauskeskusteluille on yhteensovittaa tai selvittää erilaisia kantoja. Tämä tuottaa haasteellisen tehtävän myös ohjaajalle. Shotter (1993) toteaa, että yhdessä toimiminen ja tavoitteeseen pääseminen edellyttävät sitoutumista itse toimintaan. Ohjauskeskusteluissa suunnataan toimintaa tavoiteltavaan suuntaan ja käsitteellään ohjaukseen muodostettuja kysy-

myksiä. Pushorin (2007) mukaan sitouttaminen määritellään perheen ja koulun kasvattajien väliseksi yhteistoiminnaksi, jossa osallistuvilla on uudenlainen mahdollisuus tuottaa ja jakaa oppilasta koskevaa informaatiota. Siinä koulun toimintatavoista rakennetaan yhteistoimintaa, jota määrittelevät opettajien lisäksi oppilaiden vanhemmat (Constantino, 2003). Toiminnan tavoitteena onkin usein edistää opettajien ja perheiden kasvatuskumppanuutta (Karila, 2006; Nummenmaa, 2006) ja tukea oppilaan koulunkäyntiä.

Aihepiirin kotimaiset tutkimukset tukevat mainittuja lähtökohtia. Yhteistoiminta perheiden kanssa tekee mahdolliseksi yksilöllisemmän tuen oppilaille. Esimerkkinä tästä on Virtasen ja Onnismaan (2003) raporttoima oppilaanohjauksen kokeilu, jossa seitsemännen luokan oppilaille ja heidän vanhemmilleen järjestettiin opettajien ohjaamia kehityskeskusteluita. Tutkimuksen mukaan perheet kokivat kehityskeskustelun mielekkäänä kodin ja koulun yhteistyömuotona. (Virtanen & Onnismaa 2003, s. 351–358.) Kansainvälisenä esimerkkinä koulun ja kodin välisestä yhteistyöstä voidaan mainita Ruotsin peruskoulussa käytössä oleva ohjausmalli, joka koostuu säännöllisistä opettajan, oppilaan ja vanhempien ohjaustapaamisista (Andreasson, 2007; Vuorinen 2000, s. 82–83).

4.2.1 Aktiivinen toimijuus

Sitoutumisen lisäksi tärkeäksi kysymykseksi nousee aktiivisuus toimintaan. Oppilaan hyvän edistäminen edellyttää kaikilta osapuolilta aktiivista toimintaa. Aktiivisen toimijuuden keskeisiä elementtejä ovat luottamus ja itsemäärääminen. Oppilaan hyvän edistämisen edellyttää kaikilta osapuolilta omaehtoista toimintaa, jossa keskeisiä elementtejä ovat oppilaan luottamus ja itsemäärääminen. (Kush & Cochran, 1993, s. 434.) Taylor (1995) korostaa aktiivisen toimijuuden määrittämisessä ihmisen ymmärrystä siitä, että hän pysyy vaikuttamaan omiin päätöksiinsä.

Seligmanin (1991) mukaan toimijuuden määritelmässä on tunnistettavissa piirteitä itseohjautuvuudesta, itsensä vahvistamisesta ja myönteisestä ajattelutavasta. Yhteistä näille kaikille on näkökulma, jossa yksilön luottamus siihen, että hän voi hallita tilanteita ja selviytyä niistä haluamallaan tavalla. Tämä tuottaa aktiivista toimijuutta. DeCharms (1981) puolestaan korostaa yksilön henkilökohtaista kokemusta toimijuudestaan ja vapauden mahdollisuutta. Lähteenmaan (2010, s. 53) mukaan yksilön henkilökohtainen kokemus toimijuudesta rakentuu osallistumisesta sosiaalisen ympäristön edellyttämään toimintaan. Toimijuuteen liitetään olettaen, että sen aikana yksilö voi tehdä monenlaisia päätöksiä, jotka koskettavat hänen mahdollisuuksiaan toteuttaa niitä. Gordonin (2005) mukaan tämä olettaen konkretisoituu hyvin nuorilla ihmisillä, joilla on hyvin erilaisia ja osalla myös epärealistisia käsityksiä oman toimijuutensa mahdollisuuksista. (Gordon, 2005, s. 114–115.) Toimijuuden määrittelemisessä keskeinen huomio kohdistuu yksilön, yhteiskunnallisten rakenteiden ja niitä seuraavien edellytysten välisiin suhteisiin. Näissä suhteissa on kyse yleisemmin siitä, miten ihmiset ohjaavat toimintaansa omilla valinnoillaan. Toisaalta voimme pohtia, ohjaavatko rakenteet ja käytänteet yksilöiden valintoja. (Jyrkämä, 2008, s. 191.)

Ronkaisen (2006) mukaan oppilaan koulutusvalintojen näkökulmasta aktiivinen toimijuus edellyttää valintojen tekemistä. Oppilaan toimijuutta on havaittavissa niissä käytänteissä, joiden seurauksena on mahdollisuus reflektoida tehtyjä päätöksiä. (Ronkainen, 2006, s. 532.) Virkki (2004) toteaa myös, että toimijuus on nähtävissä muuttuvana prosessina, joka rakentuu yksilön toimintamallien ja -taipumusten varaan. Tätä toimijuutta arvioidaan nykyhetkessä ja suunnataan tavoitteiden mukaisesti tulevaisuuteen. (Virkki, 2004, s. 22.)

Gordon (2005) argumentoi, että aktiivista toimijuutta voidaan edistää läheisten ihmisten avulla. Oppilaan näkökulmasta aktiivisen toimijuuden tukijoita ovat tyypillisesti hänen vanhempansa ja ystävänsä (ks. myös Van Esbroeck, 2008). Esimerkiksi vanhemmat antavat oppilaalle resursseja, joiden avulla hän voi kohdata mahdollisuuksia ja rajoituksia. (Gordon, 2005, s. 116.) Toimijuuden tukemisessa tavoitteena tulee olla ihmisen paremman tulevaisuuden ja sen toteuttamisen rakentaminen. Toiminnan tulee tähdätä siihen, että ihminen voi samanaikaisesti korostaa omia päätöksiään ja toiveitaan ja noudattaa itselleen asetettuja odotuksia. (Kumpulainen, 2010, s. 28.)

Nivala (2008) toteaa, että yksilöiden toimijuus perustuu autonomiaan. Autonomisuus esiintyy yksilöiden toiminnassa ja ajattelussa positiivisena tai negatiivisena ilmentymänä. Yksilölliset ominaisuudet luovat perustan aktiivisen toimijuuden kehittymiselle. Toimijuus tuottaa mahdollisuuden luottaa omiin vaikutusmahdollisuuksiin, aloitteellisena ja tulevaisuuden päämääriin uskovana. (Nivala, 2008, s. 262–263.)

Noddingsin (2002) mukaan ihmisen kohtaamisissa sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa aktiivinen toimijuus vahvistuu vastaanottavan reagoinnin kautta. Nivalan (2008) mukaan toimijuuden vahvistuminen edellyttää ihmisen kasvuprosessien edistymistä ja persoonallisen kehityksen siirtymisen näissä suhteissa. Toimijuus onkin Nivalan mukaan sosiaalisesti vuorovaikutuksellinen ilmiö. Toimijuuden kehittyminen toteutuu dialogisessa vuorovaikutuksessa, yhteistoiminnassa ja sitä seuraavassa reflektiossa. (Nivala, 2008, s. 175–176; Rogers, 1951, s. 318.)

Rogersin (1951) ja Peavyn (1991) mukaan aktiivinen toimijuus tuottaa ihmiselle valmiuksia tehdä perusteltuja päätöksiä. Eritoten ohjausteoreettisten näkökulmien kannalta ohjattavan aktiivinen toiminta tavoitteiden asettamiseksi on keskeistä. Vanhempien mukanaolo oppilaan ohjauskeskustelussa ei vähennä yksilön toimijuutta, vaan päinvastoin oppilaslähtöisyys mahdollistaa toimijuuden ja itsensä esille tuomisen näkökulmia.

4.2.2 Itsemäärääminen

Deci ja Ryan (2012) näkevät itsemääräämisessä ihmisen perustarpeet ja motiivin omalle toiminnalle. Yhteistoiminnassa merkittäviä ovat osallistujien motiivit ja heidän tarpeensa. Tarpeet esiintyvät eri tavoin, mutta perustaltaan niissä on samankaltaisuutta. Ihmisten perustarpeiden tyydyttymistä pidetäänkin välttämättömänä psyykkiselle hyvinvoinnille.

Itsemääräämisteoreettisessa näkemyksessä ihminen on aktiivinen ja omaan kasvuun eheästi vaikuttava toimija. Teorian mukaan ihminen tyypillisesti edistää sellaista toimintaa, jossa hän voi vaikuttaa. Toimintaan sitoudutaan, jos se kiinnostaa ja motivoi riittävästi. Tällöin motivaatiota tulee tarkastella omaehtoisen motivaation näkökulmasta. Omaehtoinen motivaatio rakentuu haluna tehdä itsensä näkyväksi ja osallistuvaksi. Motivaatiota koetaan ympäristöissä, joissa on läsnä turvallisia ihmissuhteita ja tunne sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta. Itseohjautuvuuden ja itsemääräämisen kokemukset lisäävät motivaatiota ja aktiivista toimijuutta. Haasteiden täytyy esiintyä tapahtumina, jotka ovat tasoltaan riittäviä. Tällöin osallistujien motivaatio voi kestää myös vaikeammissa haasteissa. (Deci & Ryan, 2012.)

Ryan ja Deci (2002a, 2002b) kuvaavat osallistujan itsemääräämisen rakentumisessa keskeiseksi elementiksi kokemuksen vaikuttaa omaan tilanteeseensa. Myös Kush ja Cochran (1993) pitävät tärkeänä ihmisen kokemusta selviytyä tilanteesta. Oman tilanteensa ohjaaminen edellyttää sitä, että pystyy tekemään valintoja kiinnostuksen kohteidensa mukaisesti. Tämä edellytys mahdollistuu pätevyyden kokemuksesta ja positiivisesta palautteesta. Tämänkaltaista palautetta saadaan sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden avulla. (Ryan & Deci, 2002a.)

Itsemäärääminen on oppilaan koulutus- ja uravalintojen näkökulmasta eräs keskeinen tekijä, joka huomioidaan tässä tutkimuksessa. Nuoren tehdessä ensimmäisiä koulutusvalintojaan lähtökohdat itsemääräämisen näkökulmasta ovat valintaprosessin oppilaslähtöisyys, tavoitteiden asettaminen oppilaan kyvyt ja taidot huomioiden sekä itse valinnan konkreettinen toteutusmuoto. Valintaprosessin aikana muodostettavat lähtökohdat tulee huomioida myös ilmiön teoreettisessa tarkastelussa.

4.2.3 Luottamuksen rakentuminen

Ohjauskeskusteluissa luottamuksen ilmapiiri on tärkeä, jotta voidaan edistää keskustelua ura- ja koulutusvalintojen ratkaisemiseksi. Luottamuksen teoreettinen määrittely on kuitenkin vaikeaa. Rottersin (1966) mukaan luottamus teoreettisena käsitteenä on perinteinen. Luottamusta on tarkasteltu kauan teoreettisessa ja empiirisessä tutkimuksessa. Siinä se on määritelty osana persoonallista ominaisuutta, jossa heijastuvat yksilön odotukset ja sosiaaliset rakenteet suhteessa toisiin ihmisiin. Luottamustutkimuksella on ollut perinteinen ja tunnustettu asema psykologiassa ja kasvatustieteessä. (Poutiainen, 2009, 7.)

Luottamusta voidaan pitää rationaalisena valintana. Se on toisen osapuolen käyttäytymisen ennustettavuutta (Iivonen & Harisalo, 1997, s. 4). Yhteistoiminnassa oppilaan koulutusvalintojen selvittäminen edellyttää aktiivisen toimijuuden lisäksi tahtoa ja valmiutta rakentaa luottamuksellista vuorovaikutussuhdetta ohjauskeskustelun aikana. Luottamuksen rakentuminen edellyttää vastuunottoa omasta tilanteesta ja uudenlaisen aseman

ja merkityksen antoa toiselle ihmiselle. Luottamuksellisessa suhteessa molemmat osapuolet ovat valmiita edistämään vuorovaikutusta siten, että sen aikana vastuullisuus ja toisen kunnioittaminen korostuvat. (Poutiainen, 2009.)

Yhteistoiminnallisessa keskustelussa luottamus rakentuu tyypillisesti kahdella eri tavalla. Ilmosen ja Jokisen (2002) mukaan luottamus voi esiintyä annettuna. Tällöin ihmisen asema tai koulutus edellyttävät häneltä toimintaa, joka herättää muissa ihmisissä kunnioitusta. Luottamus voi rakentua myös tekojen avulla, jolloin se on ansaittua. Tämän tyyppinen luottamuksen ansaitseminen tapahtuu useimmiten sosiaalisten vuorovaikutustilanteiden kautta. (Ilmonen & Jokinen, 2002, s. 12, 92.) Noddingsin (2010) mukaan ihmisten välinen luottamus rakentuu ja perustuu käsityksiin ja kokemuksiin totuudesta. Kokemuksiin perustuvan tiedon tulee olla yhtäpitävä todellisuuden kanssa ja sen tulee vastata hyväksyttyjä normeja. Tämä näkökulma korostuu etenkin oppilaan koulutusvalinnoista neuvoteltaessa.

4.2.4 Yhteistoiminta oppilaanohjauksen voimavarana

Yhteistoiminta antaa oppilaanohjauksen toteuttamiseen mahdollisuuksia luoda ja kehittää uusia käytänteitä. Tutkimusten perusteella oppilaanohjauksessa toteutettava yhteistoiminta on koettu tärkeäksi (Atjonen, Mäkinen, Manninen & Vanhalakka-Ruoho, 2009, s. 49; Vanhalakka-Ruoho, 2016). Tutkimuksen mukaan myös nuoret toivovat oppilaiden, vanhempien ja oppilaanohjaajien yhteistyötä ura- ja koulutustavoitteiden selvittämiseksi. (Ikonen, Asikainen, Nivalainen & Hirvonen, 2015, s. 32.) Yhteistoiminnan lisäämiseksi ja nuorten toiveita kuunnellen tuleekin kehittää erilaisia käytänteitä. Perheohjausmalli on kehitetty vastaamaan tähän haasteeseen.

Oppilaanohjauksen ja perheen yhteistoiminnassa ohjauksen sisällölliset tavoitteet kohdentuvat teemoihin, joissa käsitellään oppilaan oppimista, koulunkäyntiä ja jatko-opintoihin siirtymistä (Opetushallitus, 2014). Ohjauksella tavoitellaan jatkumoa, joka turvaa kaikille tilaisuuden esittää ja pohtia koulutuksellisia ja uravalintoihin liittyviä kysymyksiä (Atjonen, Mäkinen, Manninen & Vanhalakka-Ruoho, 2009, s. 49). Erityisen tärkeää oppilaanohjauksen toteuttamisessa on huomioida pyrkimys edistää oppilaan yksilöllisiä ja elämäntilannetta huomioivia kysymyksiä. Ohjauksen toteuttamiseksi tulisikin järjestää vanhemmille tilaisuuksia neuvotella oppilaan opiskeluun ja valintoihin liittyvistä kysymyksistä opettajan, opinto-ohjaajan, oppilaan ja vanhempien yhteisissä tapaamisissa. (Opetushallitus, 2014.)

Koulutusvalintoihin liittyvässä opinto-ohjauksessa tuleekin tunnistaa oppilaan henkilökohtaiset tavoitteet, kokemukset, harrastukset, kiinnostuksen kohteet, osaamisalueet ja elämäntilanteeseen vaikuttavat tekijät (ks. luku 5.1. Perheohjausmallin kehittämisen toteutus). Ohjauksen toteuttamiseksi on tärkeää huomioida eri toimijoiden yhteistyö koulutuspaikan valitsemiseksi. (Ks. Nissilä, 2013).

Valtakunnallisesti perusopetuksen oppilaanohjaukseen annetaan ohjeita jatko-opintojen suunnittelua varten. Opintoja tulisi suunnitella yhteistoiminnassa oppilaan, vanhempien, sekä tarvittaessa vastaanottavan oppilaitoksen ohjaushenkilöstön kesken. Suunnittelussa on otettava huomioon oppilaan yksilölliset taipumukset, tuen tarpeet ja koulutuksen mahdollistamat työllistymisnäkymät. (Opetushallitus, 2014.) Vanhalakka-Ruohon (2016) mukaan suomalaisessa koulutusjärjestelmässä peruskoulun päättöluokka ja sen jälkeinen tulevaisuus on siirtymävaihe, jolloin oppilaiden jakautuminen eri koulutusreiteille tapahtuu. Tyypillisesti koulutusreitien valintaa auttaa oppilaan näkemys mahdollisuuksistaan rakentaa omaa koulutuksellista ja ammatillista tulevaisuuttaan. Oppilaanohjauksen ja vanhempien välinen yhteistyö mahdollistaa monialaisen pohdinnan, jonka avulla perusopetuksen päättävä nuori pystyy selvittämään ja jäsentämään omia koulutusvalintojaan. (Ks. myös Vanhalakka-Ruoho, 2016, s. 3.)

4.2.5 Käytänteet oppilaanohjauksen yhteistoiminnassa vanhempien kanssa

Oppilaiden koulutusvalintojen ratkaisemiseen tähtäävät pohdinnat tapahtuvat yhteistyössä vanhempien, vertaisten ja merkityksellisten ihmisten kanssa. Aikaisemmissa tutkimuksissa on saatu tuloksia, joissa nuoret ovat maininneet tärkeimmiksi kumppaneiksi ura- ja koulutusvalintojen selvittämiseksi omat vanhempansa (Vanhalakka-Ruoho, 2010, s. 114–116). Herrasen ja Harisen (2007) mukaan erityisesti lähisuhteissa tapahtuvat neuvottelut ilmenevät kunnioituksena, joka palautuu vuorovaikutuksessa asioiden käsittelemiseksi. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna oppilaan- ja opinto-ohjauksen yhteistoiminta vanhempien kanssa on perusteltua. Yhteistoiminta on pyrkimys täydentää opetussuunnitelman (2004, 2014) perusteissa asetettua ydintehtävää, jossa tulee huomioida erityisesti koulutukselliset nivelvaiheet ja oppilaiden yksilöllisten tarpeiden mukainen ohjaus.

Oppilaanohjauksen ja vanhempien kanssa toteutuva yhteistoiminta huomioi perheiden erilaiset tarpeet ja odotukset. Valtakunnalliset perusteet (2014) painottavat koulun aloitteellista toimintaroolia yhteistoiminnan luomiseksi. Yhteistoiminnassa tulee huomioida oppilaiden yksilöllisyys ja erilaiset tarpeet opintopolun sujumiseksi. Tarpeiden vastaimiseksi koulun tulee antaa riittävästi informaatiota koulunkäynnistä ja arvioinnista. Tämän lisäksi tulee huomioida näiden vaikuttavuus koulutuspolkujen välisessä nivelvaiheessa. (Opetushallitus, 2014.)

Käytänteissä on tunnistettavissa eroja. Koulut käyttävät sähköisiä (digitaalista) järjestelmiä oppilaan ohjaamiseksi eri tavoin. Pääasiallisena toimintapana on tiedottaminen ja neuvonta. Yhä enemmän oppilaita ohjataan myös verkossa eri tavoin. (Ks. Vuorinen, 2006.) Yhteisöllisenä yhteistoimintana on perinteisesti pidetty vanhempainiltoja ja jatko-opintoiltojen erilaisia toteutusmuotoja. Näissä pääpainona on ollut asioista tiedottaminen ja neuvonta. Viime vuosina osa kouluista on siirtynyt koulun ja kodin välisessä oppilaanohjauksessa tarveperustaiseen yksilö-ohjaukseen. (Nissilä, 2013.) Tämä on tarkoittanut yleisesti joko tutkimuskohteena olevan perheohjauksen mukaista toimintamallia

tai yksilöllisiin tarpeisiin perustuvaa kolmikantaohjaamista. Kolmikantaohjaamisesta esimerkkinä ovat tukea tarvitsevan oppilaan ohjaamiseen tarkoitettut tilanteet ja yleisempiä (oppilaan) tarpeita koskettavat opettajan, oppilaan ja huoltajien väliset tapaamiset.

OSA II:

TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTUS

5. PERHEOHJAUSMENETELMÄ TUTKIMUSKOhteena

Opetussuunnitelman perusteet (2014) korostavat huoltajien osallisuutta koulun toiminnan suunnittelemiseksi. Tarkoituksena on lisätä yhteistoimintaa koulujen ja perheiden välillä. Tavoitteena on lisätä koulutuspolun aikaista yhteistyötä ja edistää koulutuksellissa nivelvaiheissa tapahtuvaa keskustelua oppilaan parhaaksi. Tutkimusasetelma pyrkii selvittämään, miten perheohjauskeskustelun avulla voidaan tukea ja edistää oppilaan koulutuksellisia valintoja. Tutkimustehtävänä on selvittää yhteistoiminnan ja välittämisen muotoja, joita perheet käyttävät ohjauskeskusteluissa.

Osassa 2. raportoidaan, miten tämän tutkimuksen menetelmälliset ratkaisut ovat rakentuneet tutkimusasetelmasta ja tutkimusmenetelmiä hyödyntäen. Millä tavoin tutkimukselliset ratkaisut ovat vaikuttaneet tutkimushenkilöiden valintaan? Mitä ratkaisuja on tehty aineiston hankinnassa ja miten aineisto on analysoitu? Sekä millaiset metodologiset ratkaisut ovat vaikuttaneet analyysin tekemiseksi?

Tämä tutkimus on toimintatutkimuksellisia piirteitä sisältävä tapaustutkimus. Tarkoituksena on kuvata, miten oppilaanohjauksen ja perheen välinen yhteistoiminta rakentuu oppilaanohjaajan järjestämässä perheohjauksessa. Tavoitteena on tunnistaa niitä tapoja ja keinoja, joiden avulla oppilaan tulevaisuuden pyrkimyksiä selvitetään perheohjauksen aikana.

Tutkimus kohdistui 2009–2010 ja 2011–2012 kahteen Uudellamaalla sijaitsevaan yläkouluun. Aineisto on kerätty viidestäkymmenestä (N=50) perheohjauskeskustelusta, jotka on toteutettu koulun autenttisissa oppilaanohjaustilanteissa. Tutkimuksessa selvitetään, millaisia keskusteluita perheet kävivät selvittääkseen oppilaan koulutusvalintoja. Mielenkiinto kohdistuu siihen, millaista yhteistoimintaa osallistujat käyttivät selvittääkseen oppilaan koulutusvalintoja. Miten välittäminen ohjauskeskusteluiden resurssina on edistänyt oppilaan koulutusvalinnoista tapahtuvaa keskustelua?

Tutkimuksen aineisto on kerätty ohjauskeskusteluiden videointia hyödyntäen. Tämän lisäksi aineistoa ovat rikastuttaneet oppilaanohjaajan tekemät muistiinpanot ohjauksen aikana. Aineisto on analysoitu teorialähtöisesti ja -sidonnaisesti (*yhteistoiminta, välittäminen, ohjausteoria*).

5.1 Perheohjausmallin kehittämisen toteutus

Ohjauskeskusteluihin osallistuneet perheet ovat perheohjausmallin kehittämisen toteutamisessa keskeinen tekijä. Perheen määritelmä toteutuu, kun oppilaanohjaajan järjestämään ohjaukseen osallistuvat oppilaan lisäksi toinen tai molemmat vanhemmat. Jokainen perhe on tässä toiminnassa oma yksittäinen tapauksensa, ja niitä tarkastellaan tässä raportissa yksittäin ja yhdessä.

Perheohjausmallin asetettu tavoite on keskustella oppilaanohjaajan esittämistä sisältöaiheista niin, että ne auttavat ja tukevat oppilaan ura- ja koulutusvalintojen selvittämistä. Oppilaanohjaajan tehtävä on auttaa ja tukea nuoren ja vanhempien äänen kuuluvutta opiskeluvalintoihin liittyvissä asioissa (ks. Opetushallitus, 2014, s. 285)

Tämän tutkimuksen aineistoon kuuluvat perheohjaukset olivat osa yläkoulussa toteutuvaa oppilaanohjauksen ja perheen välistä yhteistoimintaa (Jännetyinen & Husu, 2012; Jännetyinen, 2013). Ohjaukset kohdennettiin pääsääntöisesti perusopetuksen päättövaiheessa oleville oppilaille, jotka kävivät yhdeksättä luokkaa. Ohjausten lähtökohtana oli edistää ja auttaa oppilaan yhteishaun selvittämistä.

Perheohjauksen kaksi sisältöaluetta olivat oppilaan *opintomenestys ja tulevaisuuden koulutustavoitteet*. Sisältöalueet suuntasivat ohjauksessa keskustelun kulkua siten, että niiden avulla huomioitiin oppilaan koulutusvalintojen tekeminen kouluopiskeluun liittyvien tekijöiden avulla. Ohjauksessa käsiteltiin tämän lisäksi oppilaan konkreettista yhteishakuprosessin toteuttamista (*yhteishaku*). Näistä kysymyksistä ohjauksessa keskusteltiin lähtökohtaisesti yksilöllisten *ohjeiden ja neuvojen antona (guidance)*.

Perheohjausmallin sisältöalueet korostivat oppimista ja tavoitteiden laatimista oppilaan koulutyön perusteella. *Oppimiseen liittyvät sisältöalueet* ohjasivat keskustelua tarkastelemaan yksittäisiä *arvosanoja ja yleisempää koulumenestystä*. *Kouluopiskelu, oppimisen suuntaaminen, yksilöllisten taipumusten ja unelmien* huomioiminen keskusteluissa täydensivät sisältöalueille asetettua tehtävää. *Koulutustavoitteita huomioivat sisältöalueet* suuntaisivat ohjausta tarkastelemaan koulutusta *toisen ja korkea-asteen oppilaitosten avulla*. Tämän lisäksi keskusteluissa voitiin tarkastella koulutusta myös *muiden koulutusmuotojen ja ulkomailla* tapahtuvan opiskelun avulla. *Oppilaan ura- ja ammattitavoitteita sekä hyvän elämän tavoitteet* liittyivät keskusteluissa tiiviisti koulutustavoitteiden selvittämiseen. *Yhteishaun tehtävää* ohjauksessa käsiteltiin konkreettisten neuvojen ja ohjeiden huomioimisena valintapyrkimysten toteuttamiseksi. Lisäksi perhettä ohjattiin hakemaan *lisää tietoa tutustumiskäyntien ja tähän tarkoitukseen suunnattujen valintatestien avulla*.

Opintomenestyksen selvittäminen korosti ohjauksessa koulutyön ja sen avulla saavutettujen arvosanojen merkittävyyden reflektiota (ks. esim. Nelson-Jones 1996, s. 36–39; Rogers, 1951). Käytännössä näissä keskusteluissa oppilaanohjaaja ohjasi kysymysten avulla

oppilaan *koulumenestyksen ja sen eteen tehdyn koulutyön* merkityksen tunnistamista. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi ohjauksessa hyödynnettiin oppilaan saamia lukuvuositoituksia. Huomio kohdennettiin yksittäisiin arvosanoihin ja yleisempään koulumenestykseen keskiarvon avulla. Koulumenestyksen selvittämisen yhteydessä tarkasteltiin oppilaan koulutyön tekemistä, jolloin kiinnitettiin huomiota kokemuksiin, joita oppilaalla ja vanhemmilla on läksyjen tekemisestä.

Taipumuksiin liittyvistä osa-alueista keskusteltiin siten, että lähtökohtana oli tukea oppilasta tunnistamaan omia lahjakkuusosa-alueitaan. Vanhemman tehtävänä oli täydentää ja todentaa niitä käsityksiä, joita oppilaalla oli omista taipumuksistaan. Keskusteluissa lähtökohtana oli edistää yksilöllisten kykyjen huomioonottamista ura- ja koulutusvalintojen taustaksi. Peruseriaatteena oli kysymyksien avulla tunnistaa oppilaan yksilöllisyys valintapyrkimyksissä.

Haaveista ja unelmista keskusteltiin mahdollisuuksia luovana kysymyksenä. Keskustelut korostivat tulevaisuudessa esiintyviä mahdollisuuksia asioina, joita voi saavuttaa oman aktiivisen toiminnan tuloksena. Tässä oli keskeistä vastaanottaa oppilaan puhetta. Oppilaanohjaajan ohjauksen pyrkimyksenä oli edistää keskustelua oppilaan haaveista ja unelmista (ks. Peavy, 1991). Tavoite oli edistää turvallisen ilmapiirin kehittyminen sisältöalueiden tarkastelemiseksi.

Toisen asteen koulutuksiin kohdistuva ohjauskeskustelu muodosti tärkeän lähtökohdan oppilaan koulutusvalintojen selvittämiseksi. Koulutuksista keskusteleminen ja oppilaan oman mielenkiinnon tunnistaminen mahdollistivat yhteishakuasioista keskustelemista. Lukio- ja ammatillisesta koulutuksesta keskusteleminen ja hakujärjestyksen pohdinta edisti oppilaan yksilöllisistä pyrkimyksistä muodostuvaa keskustelua. Oppilaan tavoitteet ja niiden eteen tehtävää toimintaa kyettiin tämän sisältöaiheen keskusteluissa sanoittamaan tarkasteltavaksi tiedoksi. Oppilaanohjaajan ohjauksen perustana oli edistää keskusteluiden yhteistoimintaa koulutusvalintojen selvittämiseksi. Keskeistä oli oppilaanohjaajan esittämät (sisältöaihe) kysymykset, niiden mukainen oppilaan ja vanhemman keskustelun ohjaaminen.

Yleisempiä ura- ja koulutustavoitteita selvitettiin sisältöaiheen avulla, missä huomioitiin ammatti- ja koulutustavoitteiden yhteensopivuus. Ensimmäisenä tarkasteltiin oppilaan ammatitavoitteita ja sen jälkeen siihen liittyviä yleisimpiä koulutustavoitteita. Keskusteluissa tarkasteltiin myös oppilaan työ- ja koulutustulevaisuuden kysymyksiä. Usein nämä keskustelut linkittyivät sopivalla tavalla myös oppilaan yhteishakuun ja toisella asteella opiskeluun. Oppilaanohjaajan ohjauksen perusta korosti yhteistoiminnallisen keskustelun merkitystä aiheiden selvittämiseksi. Ohjauksessa huomioitiin ammatti- ja yleiset koulutustavoitteet teemana, joka vielä tässä oppilaan ikävaiheessa ilmenee konkreettisena päätöksenteossa huomioitavana asiana.

Hyvästä elämästä lähtevä tarkastelu mahdollisti ohjauskeskusteluissa näkökulman, jonka yhteys voidaan myös ulottaa oppilaan ura- ja koulutustavoitteisiin. Tämän sisältöaiheen mukaisissa keskusteluissa puheen tuottajana esiintyi pääasiallisesti oppilas. Vanhemman ja oppilaanohjaajan toimintaroolina oli lähes poikkeuksetta vastaanottaa oppilaan näkökulmaa hyvän elämän rakenteena. Ohjauksen lähtökohtana oli tukea oppilaan ajatusten ja mielipiteiden esiintuomista.

Perheohjaus sisälsi *konkreettista yhteishakuneuvontaa ja -ohjausta*, jonka tavoitteena oli edistää perheen tiedon saamista oppilaan koulutustavoitteiden selvittämiseksi. Keskusteluissa oppilaanohjaaja kokosi tyypillisesti yhteen sitä tietoa, mitä oppilas ja vanhemmat sekä oppilaanohjaaja olivat yhteistoiminnassa keskustelleet. Oppilaanohjaaja kertasi, missä aikataulussa oppilaan yhteishakuasiat etenevät ja miten niiden edistämiseksi tulisi toimia. Annettiin vinkkejä oppaista ja nettisivustoista, jotka antavat tietoa koulutusvalinnoista ja hyödyntävät prosessin etenemistä. Tässä yhteydessä korostettiin henkilökohtaisen tutustumisen ja kokemuksen karttumista valittavasta opintolinjasta. Useimmissa tapauksissa oppilasta ohjattiin tutustumiskäynnille. Korostettiin mihin asioihin hänen tulisi kiinnittää huomiota koulutusvalinnan näkökulmasta. Ohjauksen perustana oli tuoda esiin tietoa oppilaanohjaajan profession näkökulmasta (ks. Onnismaa, 2007).

Perheitä ohjattiin tekemään *perhetehtävä* työ- ja elinkeinopalveluiden tuottaman ammatinvalintatestin avulla. Kotona tehtävän testin avulla oppilas ja vanhemmat voivat yhdessä tarkastella esiintuotavia kysymyksiä tulosten ja ammattien avulla. Perhetehtävän tavoitteena oli mahdollistaa oppilaiden ominaispiirteiden tunnistaminen ja niiden tunnistaminen koulutusvalintojen selvittämiseksi. Oppilaanohjaajan ohjauksen lähtökohtana oli edistää kotona toteutettavien ura- ja koulutusvalintakeskusteluiden toteutumista.

Perheohjausmenetelmän suunnittelu aloitettiin lukuvuotena 2007–2008. Menetelmän kehittämiseksi ensimmäisenä suunniteltiin kysymyslista, jonka avulla vanhemman roolia voitaisiin vahvistaa oppilaan yhteishakuprosessin etenemisen aikana. Aluksi pohdittiin varsin pitkään ohjauksellisia periaatteita, jotka vaikuttaisivat mallin toteuttamiseen. Erityisesti askarruttivat, mitkä sisällöt ohjaisivat ohjauskeskustelun pedagogista toteuttamista. Ehkä keskeisin kysymys kohdistui siihen, miten perheohjausmallilla toteutettava oppilaanohjaus voisi ohjata ja tukea oppilaan yhteishakuprosessia perheen autonomisuutta huomioiden. Ohjauskeskusteluiden sisältöjen tulisi myös liittyä oppilaan koulutyöhön ja vanhempien osallisuutta koulutusvalinnan merkitysten ja seuraamusten pohtimisessa pitäisi korostaa. Tavoitteena oli luoda ohjausympäristö, jossa voidaan yhteistoiminnallisesti keskustella oppilaan koulutyöhön ja tavoitteisiin liittyvistä asioista.

Perheohjausmallin pedagogisessa ja didaktisessa suunnittelussa huomioitiin niitä periaatteita, jotka ohjaavat oppilaan yhteishakuvalintaa. Erityisesti tulisi huomioida mallin rakentamisessa, mitkä asiat ohjaavat opiskelijaksi ottamisen perusteita. Mallin muodostamiseksi kehitettiin kolmijakoinen keskustelupohja, jonka avulla huomioitaisiin oppi-

laan opintomenestys, koulutustavoitteet ja yhteishakuasioiden konkreettiset ohjeet. Kolmi-jakoinen strukturoitu keskustelupohja jäsenyi lisäksi neljään alakohtaiseen keskustelu-teemaan, joiden avulla oppilaan koulumenestystä tarkasteltaisiin ja suunnattaisiin yh-dessä näkökulma tulevaisuuden koulutusvalintoihin (*perheohjausmalli*).

Perheohjauksen didaktista toteuttamista ohjasi kaksi keskeistä periaatetta. Ensimmäisenä oli tuottaa ohjauksessa ohjattaville kokemuksia, joiden avulla jaetaan yhteistä tietoisuutta ja ymmärrystä koulutusvalintojen valitsemisesta (ks. Shotter, 1993). Ymmärryksen edis-tämiseksi keskeistä oli positiivisuuden ja kannustavan ilmapiirin rakentaminen oppilaan-ohjaajan, oppilaan ja hänen vanhempiansa välille (ks. esim. Peavy, 1991; Rogers, 1961; Noddings, 2002). Toisena periaatteena oli luoda ohjauksellinen ilmapiiri yhteistoimin-nallista vuorovaikutusta synnyttäväksi (ks. esim. Peavy, 1991). Pedagogisena lähtökoh-tana olivat ohjattavien puheen vastaanottaminen ja siihen reagoiminen toista osapuolta huomioivalla tavalla (ks. Noddings, 2002, s. 18–21). Vastaanottamisen merkitystä koros-tamalla edistetään sisältöaiheista käytävää keskustelua. Tämän avulla saavutetaan uuden-laista ymmärrystä oppilaan koulutusvalintoihin liittyvästä tilanteesta ja kyetään etene-mään tämän avulla kohti keskustelulle asetettua päämäärää.

Perheohjauksessa luodaan tietoa, miten ja miksi yhteishakuun tulisi valmistautua huolel-lisesti. Yhteishakuun valmistautuminen edellyttää huomioonotettavan tiedon käsittele-mistä valintojen perustaksi. Vanhemman ajatukset ja kokemukset ovat merkityksellisiä pyrkimysten selvittämiseksi.

Teoreettinen viitekehys oppilaan ohjaamiseksi rakentui eksistentiaalis-humanistisen (persoonakeskeinen) ja sosiokonstruktivistisen ohjausteorian periaatteita mukaillen (lu-vut 2.3.1 ja 2.3.2). Ohjausfilosofisten ja -menetelmällisten tausta-ajatusten avulla ohjaus-keskusteluissa edistettiin oppilaan koulutusvalintoihin liittyvän ymmärryksen kehitty-mistä. Ymmärryksen lisäämiseksi kehitetty menetelmä tarjosi oppilaanohjauksen toteut-tamiseksi keskeisen työvälineen, jonka avulla perusopetusikäisen oppilaan ura- ja koulu-tusvalintoja voitiin yhdessä käsitellä.

Perheohjaustutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Ohjaukseen kutsut tehtiin pääosin koulun viestintämenetelmillä (*Wilma, sähköposti*), joissa oppilaita ja heidän per-heitään pyydettiin ottamaan yhteyttä ohjausajan järjestämiseksi. Tutkimuksen aineistoon kuuluvista tapauksista enemmistö koostui perheistä, jotka halusivat asettaa ohjausajan hyvin nopeasti oppilaanohjaajan yhteydenottopyynnön jälkeen. Osassa tapauksia oppi-laanohjaaja oli aloitteellinen kutsun esittämisessä luokanohjaajan kanssa käytyjen kes-kusteluiden jälkeen. Näissä tapauksissa ohjaukseen pyyntö oli perusteltua oppilaan kou-lutyön tukemiseksi. Tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä tarkastellaan tar-kemmin luvuissa 5.5 ja 5.6.

5.2 Tutkimusasetelma

Tutkimuskirjallisuudessa esitetään tärkeäksi lähtökohdaksi se, millaiset pyrkimykset ohjaavat tutkimusasetelman luomista (ks. esim. Carr & Kemmis, 1986; Heikkinen, Huttunen & Moilanen, 1999). Tutkimuksen menetelmälliset ratkaisut ohjasivat aineiston hankintaa, analyysia ja aineistosta tehtäviä tulkintoja (Yin, 1994, s. 28; Yin, 2009.)

Pattonin (2002) ja Sullivanin (2010) mukaan tutkimuksen tieteenfilosofisia lähtökohtia voidaan tarkastella yleisesti konstruktivistisen paradigman avulla. Konstruktivistisen tutkimuksen toteuttamisessa korostuvat menetelmälliset valinnat, joita voidaan tarkastella ontologisella, epistemologisella ja metodisella tavalla. Tässä tutkimuksessa korostuvat sosiaalikonstruktiiivinen paradigma, jonka sovelluksena tutkimusta ohjaavat etnografisen tapaustutkimuksen sovellukset ja tutkimusaineiston laadullinen tiedonhankinta sekä teemaattinen analyysimenetelmä. (Agar, 2006; Braun & Clarke, 2006; Carr & Kemmis, 1986; Cruz & Higginbottom, 2013; Heikkinen, Huttunen & Moilanen, 1999; Knoblauch, 2005; McQuillan, Welch & Barnett, 2012; Mayan, 2009.)

Tämä tutkimus on teorialähtöisiä ja -sidonnaisia ominaispiirteitä hyödyntävä laadullinen tutkimus (ks. esim. Eskola & Suoranta, 2010; Yin, 2009, s. 18), jonka avulla pyritään kuvaamaan perheohjauksessa tapahtuvaa oppilaan koulutusvalintojen edistämistä ja antamaan siitä teoreettisesti tulkittavaa ymmärrystä. Sullivanin (2010) mukaan laadullisen tutkimuksen keskeisenä päämääränä voidaan pitää tavoitetta, jossa tutkimuksen avulla kasvatetaan ymmärrystä ihmisten aktiivisista vuorovaikutussuhteista. Millaisia merkityksenantoja *ohjauskeskustelu* välittää subjektiivisessa kontekstissa toimivalle yksilölle? Lisäksi voidaan kysyä, kuinka merkityksenannot vaikuttavat toiminnan luonteeseen. Merkityksenantojen avulla muodostetaan ymmärrystä ihmisten toiminnan merkityksestä ja kokemuksista. (Eskola & Suoranta, 2010; Heikkinen, Huttunen & Moilanen, 1999; Patton, 2002; Silverman, 1993; Sullivan, 2010.)

Tapaustutkimuksessa (Yin, 1994) selvitetään tyypillisesti ainutkertaista tapahtumaa tai ilmiötä. Sille on ominaista, että tutkimuksen kohdetta tarkastellaan sen luonnollisessa toimintaympäristössä. Tavoitteena on luoda mahdollisimman kokonaisvaltainen kuvaus ilmiöstä ja siinä vaikuttavista tekijöistä (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara, 2010, s. 134–135; Saarela-Kinnunen & Eskola, 2010). Tässä esiteltävä perheohjaustutkimus voidaan määritellä kollektiiviseksi monitapaustutkimukseksi, jossa tutkimuksen kohteena on keskusteluiden yhteistoiminta oppilaanohjauksen ja perheiden välillä. Perheohjauskeskustelua tarkastellaan perheiden ja yleisemmän ohjauskulttuurin näkökulmasta. (Yin, 2009, s. 48.)

Ohjauskeskusteluihin osallistuneiden perheiden merkitystä tutkimuksessa voidaan kuvata kahdella tavalla. Ensimmäisessä tutkimuksessa perheet esiintyvät analyysiyksikköinä, joiden avulla välittävän kohtaamisen merkityssuhteita on analysoitu ja tulkittu. Toiseksi osallistuneiden perheiden antama palaute on ohjannut ohjausmallin edelleen kehittä-

mistä ja praktista toteuttamista. Kohteena ovat keskustelun ominaiset piirteet oppilaan-ohjauksen ja perheiden välisen yhteistoiminnan näkökulmasta. Selvitettävänä tekijänä on oppilaan ja vanhemman yhteistoiminta ohjauskeskustelussa. Tavoitteena on jäsentää tutkimusilmiötä tutkimusyksiköittäin ja kuvata, millaisten teoriasidonnaisuuksien avulla oppilaan koulutusvalintoja selvitetään oppilaanohjauksen ja perheen yhteistoiminnassa. Seuraavassa taulukossa 3. kuvataan tutkimuksen metodologiset ratkaisut ja se, miten ne ovat ohjanneet tutkimusprosessin etenemistä:

Taulukko 3. Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Oppilaanohjaukselliset periaatteet		
Praktinen		Metodologinen
Tapaustutkimus/ monitapaustutkimus/ toimintatutkimus	Yleistäminen Opetussuunnitelma Praktinen: perheohjauskeskustelut	Etnografinen tutkimus Kvalitatiivinen tutkimus
Praktiotutkijan toiminta	Millaisia oppilaan koulutusmahdollisuuksia selvittäviä yhteistoiminnan muotoja perheohjauksen ohjauskeskusteluissa esiintyy?	Tutkijan ajattelu
Videohavainnoinnin toteuttaminen osana opetustoimintaa	Millaisia oppilaan koulutusmahdollisuuksia tukevia välittämisen muotoja perheohjauksen ohjauskeskusteluissa esiintyy?	Ohjauskeskusteluiden operationalisointi
Teorialähtöisyys/ kvantifiointi/laadullinen tulkinta	Millaisia tapoja ja keinoja perheet käyttävät oppilaan koulutusvalintojen selvittämiseksi?	Aineiston ja teorian vuoropuhelu
Ohjauksen sisältöaiheet osana ohjausta	Teoreettinen viitekehys: 1) yhteistoiminta 2) välittäminen 3) ohjaus	Opetus- ja ohjausnäkömyksen tulkinta
Siirrettävyys	Käsitteellistäminen	Yleistettävyys
Yleistettävyys	Analyyttinen yleistäminen	Ohjausteoreettinen vuoropuhelu
Oppilaanohjauksen käytänte	Perheohjausmalli	Kasvatustietoisuuden kasvu

Perheohjauskeskusteluihin osallistuneiden tapausten (*perhe*) tasolla selvitetään, millaisia yhteistoiminnan ja välittämisen tapoja ohjauskeskusteluiden aikana käytetään oppilaan koulutusvalintojen selvittämiseksi. Ohjauskeskusteluiden aikana esiintynyttä yhteistoimintaa selvitetään praktiotutkijan (*self-study*) tutkimustoiminnan avulla. Tutkimuksella selvitetään, millaisia kokemuksia ja merkityksenantoja ohjaukseen osallistuneiden toiminta muodostaa suhteessa teoriaan. (Stake, 1995, s. 107–115; Yin, 1994.)

Adon (2013) mukaan opettaja-tutkijan muodostamaa näkökulmaa kuvataan tapaustutkimuksessa ulkoiseksi menetelmäksi jäsentää ilmiötä ja sen suhdetta teoreettisiin lähtökohtiin. Tässä tutkimuksessa opettaja-tutkijan asema esiintyy kahdella tavalla. Ensimmäisenä opettajan työssä korostuu ohjaukseen muodostettujen sisältöaiheiden mukainen ohjaaminen. Toisena keskeisenä elementtinä asemoituu tutkimuksen avulla toteutettava oman työn sisällöllinen tutkimus. Tämän työn lähtökohtana onkin tutkimuksen avulla kehittää oppilaanohjauksen ja perheen välistä yhteistoimintaa oppilaan yksilöllisten koulutuspyrkimysten selvittämiseksi. Pyrkimyksenä on kehittää oppilaanohjauksen teoria-perustaa kodin ja koulun välisen yhteistoiminnan näkökulmasta.

Keskusteluissa esiintyvä yhteistoiminta ja välittäminen analysoidaan teoreettisesta kirjallisuudesta muodostettujen käsitteiden ja määritelmien avulla. Tapauksissa ilmenevän yhteistoiminnan ja välittämisen analyysisuhteiden perusteella määritetään kaikille ohjauskeskusteluille yhteisiä ja ominaisia piirteitä. Tällä tavoin käsitteellistetään uudenlaista tietoa ohjauskeskusteluiden aikana tapahtuvasta keskustelusta. Samoin selvitetään, millaisia merkityksenantoja ohjaus tuottaa osallistujille. (Huberman & Miles, 1994.)

Konstruktivistisen tutkimusperinteen mukaisesti ihmisten välinen todellisuus rakentuu useiden konstruktioiden välisenä vuorovaikutuksena. Todellisuus esiintyy usein suhteellisenä toimintaympäristöön mukautuvana toimintana. Kouluissa tehtävissä tapaustutkimuksissa opettaja-tutkija tulkitseekin esiintyviä ilmiöitä vuorovaikutteisessa kehässä, jossa tutkija ja tutkittavat vaikuttavat toisiinsa. (Lincoln & Guba, 2000, s. 158–159.)

Berger ja Luckman (1994) kirjoittavat, että sosiaalisen konstruktivismin mukaan todellisuutemme rakentuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Myös tämän tutkimuksen keskeisenä lähtökohtana on ihmisten välisen kielellisen viestinnän avulla toteutettava sosiaalisen todellisuuden kuvaaminen. Kielen avulla tehtävän sosiaalisen todellisuuden kuvaaminen muodostaakin tutkimuksessa konstruktivistisille tulkinnoille perustuvan lähtökohdan. (Puolimatka, 2002, s. 13–39, 73–80, 104; Sullivan 2010, s. 26–27.)

Tutkimuksen praktinen näkökulma kuvaa erityisesti opetuksen ohjauksellista laatua ja sen suhdetta didaktiseen toimintaan. (Kansanen & Meri, 1999.) Tällöin tulee tarkastella ohjauksellisia (*sisältöaiheet*) tekijöitä, jotka korostuvat perheiden ominaisina toimintatapoina selvittää oppilaan koulutusvalintoihin liittyviä seikkoja. Praktinen näkökulma näyttäytyy lisäksi opettaja-tutkijan yhtäaikaisena toimintana perheohjausmallin kehittämisen toteutukseksi (ks. liite 2.).

5.2.1 Etnografinen tutkimus

LeCompte ja Prissle (1993) kuvaavat, että etnografisen tutkimusmetodin avulla lisätään ymmärrystä ilmiöstä toimintakulttuuriin sitoutuneena. Tämä tutkimus sisältää etnografiselle tapaustutkimukselle ominaisia piirteitä. Päämääränä on kuvata koulun toimintakulttuurin kehittämistä ja muutosta oppilaanohjauksen toteuttamisessa perheohjauksen keinoin. Tutkimuksessa raportoidaan, miten perheet selvittävät oppilaan koulutusvalintoja ja millä tavoin perheiden toimintakulttuurit eroavat oppilaan koulutustavoitteiden selvittämisen aikana.

Metodologisiin ratkaisuihin ja valintoihin on vaikuttanut ymmärrys siitä, miten tutkimuksen päämääränä rakentuvaa tietoa tulee jäsentää tutkimusprosessin aikana. Etnografista tutkimusstrategiaa ja sen avulla muodostettavaa näkökulmaa tutkittavaan ilmiöön määritellään tutkijan itsensä ja tutkittavien toimintaympäristössä tapahtuvan toiminnan kuvaamisena. (Agar, Cruz & Higginbottom, 2013; LeCompte & Prissle, 1993; myös Knoblauch, 2005; Mayan, 2009.)

Etnografinen tutkimus pyrkii Cruzin ja Higginbottomin (2013) mukaan tutkimuskohteen kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen ja kuvaamiseen. Lähtökohdat perustuvat ihmisten monipuoliseen havainnoimiseen yksilöiden luonnollisessa toimintaympäristössä. Havainnoiminen tapahtuu fyysisenä läsnäolona ja toimintana ihmisten konkreettisissa vuorovaikutustilanteissa. Tutkimuksen toteuttaminen on toimintaympäristöön sidottua toimintaa ja sen huolellinen suunnittelu muodostaa lähtökohdat ilmiön tarkastelulle. (Eskola & Suoranta, 2010; Mayan, 2009.)

Alvesson ja Sköldbberg (1994) toteavat, että etnografia merkitsee ihmisen kuvaamista. Se on määritelty tieteelliseksi tavaksi ja menetelmäksi kuvata ryhmää tai sen kulttuurille ominaista toimintaa (Alvesson & Sköldbberg, 1994, s. 109). Keskeisenä lähtökohtana on ymmärtää tutkijan näkökulmasta toimintakulttuuriin vaikuttavia tekijöitä. Ideana on osoittaa, miten sosiaalisia toimintoja erilaisissa kulttuureissa ja ihmisryhmissä voidaan ymmärtää ulkopuolelta käsin. (Eskola & Suoranta, 2010.)

Tässä tutkimuksessa opettaja-tutkijan kehittämistyö pyrkii osoittamaan, miten ura- ja koulutusvalintojen selvittämistä voidaan lähestyä oppilaanohjauksen ja perheen välisenä yhteistoimintana. Perustana on ymmärtää niitä merkityksenantoja, joita esiintyy ohjaukseen osallistuvien ihmisten välillä. Etnografisen näkökulman perheohjauskeskusteluihin muodostaa periaate, jonka mukaan oppilaan ja hänen vanhempiensa väliset vuorovaikutuskeinot ovat muotoutuneet perheen sisäisiksi toimintamalleiksi. Näitä keinoja ja tapoja selvittämällä voidaan ymmärtää perheiden ominaista toimintakulttuuria. Tämän avulla tutkitaan perheiden ominaisia tapoja ohjata oppilaan koulutusvalintojen selvittämistä.

Mayan (2009) toteaa, että etnografisen tutkimuksen peruslähtökohdat ovat antropologiassa. Antropologisen lähtökohdan mukaisesti tutkijan pitkäkestoisen osallistumisen

avulla tuotetaan havaintoja tutkittavan ryhmän toiminnasta ja sen kulttuurista. Kriittikinä tutkimustoiminnalle esitetään tutkimusotteen tavoiteasettelun puutetta. Kriittikki kohdistetaan erityisesti siihen, huomio keskittyy tarkastelemaan ihmisten toimintaa kontekstissa, ilman muutokseen pyrkivää tarkastelua. (Mayan, 2009.) Myös tämän tutkimuksen tutkimusasettelu voidaan asettaa arvioinnin kohteeksi. Tutkimuksen asettelun mukaisesti tutkittavaa kohdetta lähestytään perusopetusta ohjaavan ohjauskulttuurin ja siinä viitekehyksessä toimivien perheiden näkökulmasta.

Etnografisen tutkimusotteen sovelluksena tutkimuksen kentälle ovat nousseet kohdenetun etnografian sovellusmuodot (*focused ethnography*). Lähtökohtana on, että toimintakulttuurin tutkiminen on mahdollista kaikkialla, ja siinä toimintakulttuurin havainnointi esiintyy suhteellisesti sisältyneenä. (Mayan, 2009, s. 37.) Knoblauchin (2005) mukaan havainnoinnissa esiintyy myös haasteita, jotka usein liittyvät ryhmän toimintaan suhteutettuna isompaan kulttuuriseen kuvaan. (Knoblauch, 2005; myös Mayan, 2009.) Johtopäätökset usein yhdistetäänkin eri kulttuureissa ja ryhmissä toteutuvien toimintamallien käyttäytymiseen. Nämä johtopäätökset usein tehdään, vaikka tulkintojen tuottamisessa tutkitut tutkimusjoukot eivät välttämättä edes kohtaa toisiaan. (Cruz & Higginbottom, 2013.)

Kohdennettua etnografista tutkimusta toteutettiin ensimmäisenä sosiologisen tutkimuksen piirissä (Knoblauch, 2005). Tutkimusmetodia kuvataankin käytännölliseksi tavaksi selvittää ihmisten toimintakulttuurien toimintatapoja erilaisissa toimintaympäristöissä (Cruz & Higginbottom, 2013; Higginbottom, 2013.) Tässä esiteltävässä tutkimuksessa tutkimusote mahdollistaa hyvin erilaisista lähtökohdista tulevien perheiden toimintakulttuurin selvittämisen oppilaanohjauksen uudessa käytänteessä.

Pyörälä (1995, s. 19) kuvaa etnografista tutkimusta pitkäjännitteiseksi tutkimusprosessiksi, jossa keskeistä on kenttätöväiheen keston pituus. Lähtökohtaisesti aineiston hankintamuotona on tutkijan aktiivinen ja osallistuva tiedonkeruu ilmiöstä. Lähtökohtana ovat ilmiön sisältö ja tutkittavien henkilöiden kokemukset. Tavoitteena on kuvata tutkimuskohdetta ja samanaikaisesti lisätä ymmärrystä yksilöiden toiminnasta sosiaalisessa ympäristössä. (Eskola & Suoranta, 2010.) Tässä tutkimuksessa Pyörälän esittämät kriteerit täyttyivät opettaja-tutkijan ohjauksen ja aineiston tiedonkeruun toteuttamisesta. Keskeistä oppilaanohjaajan toiminnassa oli aktiivinen osallistuminen perheohjausmallin kehittämisen tutkimukseen.

Koulu etnografisen tutkimuksen kohteena asettaa tutkijan ennakko-olettamukset arvioinnin kohteeksi. Kouluetnografia muodostaakin oman tutkimuksellisen ongelma-alueensa. Ongelmaksi muodostuu usein koulumaailman tuttuus tutkijalle. Tässä keskeinen tekijä on tutussa toimintakulttuurissa toimiminen ja sen tuomat rajoitukset. (LeCompte & Preissle, 1993.) Myös tässä tutkimuksessa nämä esille tuodut näkökulmat ovat olleet relevantteja. Käytännössä näiden seikkojen huomiointi on edellyttänyt moniulotteista keskustelua koko tutkimusprosessin ajan muun opetus- ja ohjaushenkilöstön kanssa.

Keskustelu on edellyttänyt pitkäkestoista reflektiota aineiston hankintaa ja analyysiä kohtaan.

Kouluetnografista tutkimusta on kohdistettu kouluissa toteutuvien kasvatuksellisten tekijöiden ja toimintaympäristöjen kuvaamiseen. Tämän avulla on saatu tietoa kouluissa toteutettavista menetelmistä ja niihin osallistuneiden oppilaiden kokemuksista. (LeCompte & Preissle, 1993, s. 8.) Eskola ja Suoranta (2010) toteavat, että etnografista tutkimusta on kritisoitu tutkijan aktiivisen roolin ja tutkimuksen kohteena olevien yksilöiden osallistavasta asemasta. Arvostelu on kohdistunut tutkijan subjektiivisuuden vaikuttavuudesta tutkimukseen. Kritiikki on kohdistunut osallistuvien yksilöiden anonyymisyyteen. Arvioinnin kohteeksi on asetettu tutkimuksen eettiset kysymykset ja tulosten heikko yleistettävyys. (Agar, 2006; Eskola & Suoranta, 2010; Mayan, 2009.)

Tämän tutkimuksen eräs keskeinen lähtökohta oli muodostaa luottamuksellinen suhde ohjattaviin. Measorin ja Woodsin (1995) mukaan kouluetnografista tutkimusta tehtäessä on tärkeää vahvistaa luottamuksellisen suhteen rakentuminen tutkijan ja tutkimukseen osallistuvien ihmisten välille. Luottamuksellisen suhteen avulla välitetään osallistuville ihmisille tietoa, että he voivat kertoa tutkijalle luottamuksellista informaatiota. (Measor & Woods, 1995, s. 64, 65.)

Menetelmällisenä valintana etnografia rakentuu niistä yksilöllisistä kiinnostuksen kohteista, joita tutkijalla on. Tämän tutkimuksen kohteena oleva perheohjaus ja siinä toteutuvat oppilaan, vanhemman ja oppilaanohjaajan yhteistoiminta ovat edistäneet tutkimuksen lähtökohtien rakentamista oppilaanohjauksen ja kodin välillä. (Eskola & Suoranta, 2010.) Opettaja-tutkijana oman työn sisällöllinen tutkimus on myös mahdollistanut käytännön tarpeista lähteneen tutkimuksen toteuttamisen. Onkin selvää, että oppilaanohjaajan kiinnostus ja koulutus pohja on vaikuttanut perhelähtöisen ohjauksen toteuttamiseen ja kehittämiseen. Tämä on myös edesauttanut tutkimusmenetelmien valitsemista.

Suomalaisia kasvatukseen ja opetukseen kohdistuneita etnografisia tutkimuksia ovat tehneet muun muassa Harriet Strandell (1996), Anne Pitkänen-Huhta (2003) ja Seppo Karpinen (2005). Tutkimuskohteina ovat olleet muun muassa päiväkodissa tapahtuva kasvatustyö sekä koulussa toteutuva menetelmällinen kasvatus- ja opetustoiminta. Tässä raportoitava tutkimus osallistuu etnografisten tutkimusten avulla toteutettavaan kasvatustutkimukseen. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia tapoja ja keinoja perheet käyttävät selvittääkseen oppilaan koulutusvalintoja perheohjauksen aikana. Pyrkimyksenä on kuvata tätä sekä yksilöllisestä ja yhteisöllisestä näkökulmasta ja tuoda uudenlaista näkökulmaa oppilaanohjauksen teoria- ja käytäntöperustaiseen keskusteluun.

5.2.2 Toimintatutkimus

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on kerätä tietoa selvitetävästä ilmiöstä toimintatutkimuksen keinoin. Heikkinen, Huttunen ja Moilanen (1999) ovat todenneet, että tutkimusstrategiana toimintatutkimus pyrkii käytännön toiminnan ja teorian vuorovaikutukseen.

Toimintatutkimus on käytännöllinen, kun sen avulla pyritään tutkimuksen keinoin vaikuttamaan opetuksessa oleviin käytänteisiin ja muuttamaan niitä. (Heikkinen, Huttunen & Moilanen, 1999.)

Toimintatutkimuksen lähestymistapa sai alkunsa USA:ssa 1940-luvulla, jolloin sosiaalipsykologi Kurt Lewin otti käyttöön Action Research -termin. (Carr & Kemmis, 1986, s. 162; Cohen & Manion, 1980, s. 176.) Bradbury-Huangin (2010) mukaan suuntaukselle on tyypillistä tutkijan ja tutkimuskohteen samanaikainen toiminta. Toiminnan ominaispiirteitä ovat pyrkimys yhteistoimintaan ja sen kehittämiseen. Toimintatutkimusta kuvaavat seuraavat piirteet: demokraattisuus, osallistuminen, samanaikaisesti tapahtuva vaikuttaminen ja tieteen kehittyminen. Tämän lisäksi usein pyritään sosiaaliseen muutokseen. (Bradbury-Huang 2010; Carr & Kemmis, 1983, s. 151–153).

Toimintatutkimus on pääkäsite tutkimuksille, jotka kohdistuvat muun muassa koulut toiminnan kehittämiseen, tutkimustiedon kasvattamiseen, sitoutumisen asteen selvittämiseen ja valtaistumisen/osallisuuden selvittämiseen (Bradbury-Huang, 2010). Heikkisen, Huttusen ja Moilasan (1999) mukaan sen erilaisia sovellusmuotoja on myös käytetty monialaisesti koulutuksen tutkimuksessa ja sitä on sovellettu erityisesti opettajakoulutuksessa missä pyrkimyksenä on ollut edistää opettajien toiminnan aktiivisuuden tasoa. (Ado, 2013; Judah & Richardson, 2006; Kardos & Johnson, 2007; McQuillan, Welch & Barnatt, 2012; Ravitch & Wirth, 2007.)

Cohen ja Manion (1980, s. 174) toteavat, että toimintatutkimukselle ei ole olemassa tunnettua ja yleisesti hyväksyttyä määritelmää. Siinä on tyypillisesti kyse tavasta lähestyä kohdetta tiedon tuottamisen ja aineiston hankinnan näkökulmasta. Carrin ja Kemmisin (1983, s. 152) mukaan toimintatutkimusta voidaan parhaiten tarkastella kahden yleistavoitteen avulla: toiminnan kehittämisen ja tutkimusintressiin vaikuttamisen näkökulmista.

Tutkimukselle asetetut tavoitteet ovat käytännön toimintojen kehittymiseen vaikuttaminen, osallistujien toimintojen ymmärtämiskyvyn lisääntyminen ja toimintatilanteen kehittyminen. Tutkijan rooli on aktiivinen ja sisältää usein haasteita. Lähtökohtana ovat tutkijan halu muuttaa ja kehittää tutkimuksen kohteena olevia toimintatapoja. Toiminnalle on keskeistä aktiivinen tutkimusprosessiin osallistuminen. (Eskola & Suoranta, 2010.) Tavoitteena tälle on tuottaa ja kehittää käytännön kokemuksia ja kartoittaa kokemuksellista tietoa ihmisen toiminnasta. Siinä yhdistetään tiedon tuottaminen, soveltaminen ja luodaan uusia toiminnan muotoja. (Bradbury & Reason, 2003, s. 156.)

Carrin (2006, s. 428, 433) mukaan kohteena olevan ilmiön tarkasteleminen on välttämättömyys uuden tiedon ja teoreettisten näkökulmien muodostamiseksi. Tämän tutkimuksen lähtökohtana on selvittää, millaisia keinoja ja tapoja perheillä on selvittää oppilaan koulutusvalintoja perheohjauksessa. Tehtävän mukaisesti perheitä ohjataan sisältöaihekkyyksin tarkastelemaan asioita, jotka ohjaavat oppilaan koulutusvalintojen selvittämistä.

Tutkimuksella halutaan erityisesti selvittää, miten oppilaan ja vanhempien välinen yhteistoiminnan ja välittämisen merkitys muodostuu perheohjauksessa. Pyrkimyksenä on ymmärtää ja kuvata, miten oppilaanohjauksen ja kodin välinen yhteistoiminta tuottaa huolenpitoa oppilaan koulutusvalintoja pohdittaessa. Laadullisesti kuvata ja selvittää, miten perheiden välillä yksilölliset erot vaikuttavat perheiden tapaan selvittää ohjauksellisia kysymyksiä.

5.2.3 Opettaja oman työnsä tutkijana

Tätä tutkimusta voidaan kuvata opettaja-tutkijan tekemänä kriittisenä toimintatutkimuksena, jonka keskeisenä tavoitteena on opettajan halu saavuttaa muutos tutkimuskohteena olevassa ilmiössä. Tehtävänä on muodostaa uudentyyppistä tietoa opetettavassa aihepiirissä (McQuillan, Welch & Barnatt, 2012). Kemmisin (1994) mukaan opettaja-tutkijan tavoitteena on etsiä muutoksen tuottavaa tietoa siinä elämysmaailmassa, jossa tutkittavat ja opettaja ovat. Tutkimuksen lähtökohdat rakentuvat kyseisen periaatteen mukaisesti.

Perheohjauksen toimintamalli mahdollistaa koulun ohjauskulttuurin kehittämisen ja samanaikaisesti opettajan tutkimustyön. Ohjauskulttuurin kehittämällä tavoitellaan koulun tasolla oppilaanohjaajan yksilöllisistä ammattiprofession lähtökohdista tapahtuvaa käytänteiden kehittämistä. Tästä näkökulmasta opettaja-tutkijana koulun toimintakulttuurin tutkimus on edellyttänyt eri rooleissa toimimista perheohjausten aikana. Opettajan ja tutkijan roolien samanaikaisuudella tarkoitetaan sitä pedagogista ja didaktista toimintaa, jossa opetustyön kehittäjänä ja tutkijana toimitaan koulun opettajana sekä tutkijana. (Kansanen, 2004, s. 9–27.) Hamiltonin ja Pinnegarin (1998) mukaan oman työn tutkiminen (*self-study*) luo mahdollisuuden kehittää omaa työtään sekä samanaikaisesti tutkia omaa ja oppilaiden oppimisprosessia. Christoun ja Bullockin (2014) mukaan oman työn tutkiminen mahdollistaa käytännöllisen tavan tutkia opetustyötä toiminnassa oppilaiden ja heidän vanhempiensa kanssa (Christou & Bullock, 2014, s. 81).

Tutkimuksessa huomioidaan niitä teoreettisia ja koulutuksellisia kvalifikaatioita, joita opettajan professiossa hyödynnetään. Keskeisinä huomiot kohdistuvat ohjauskeskustelun toimintojen (*sisältöaiheet*) ohjaamiseen ja ohjattavien yhteistoiminnan muodostumiseen oppilaanohjaajan ohjauksessa. Tutkimusprosessin aikana myös opettaja-tutkijan oppiminen luo mahdollisuuden tarkastella tutkimusta niin menetelmien kuin tulostenkin kautta monitahoisesti. (Christou & Bullock, 2014, s. 81.)

Kansasen (2004) mukaan opettaja-tutkijan roolit ovat usein päällekkäisiä ja asettavat opettajan kaksoisrooliin. Päällekkäiset roolit ohjaavat teoreettisesti ja pedagogisesti opetustoiminnan ja tutkimuksen tekemistä. Opetustapahtuman kokemukset vaikuttavat tiiviisti tutkimuksen tekemiseen. Näistä kokemuksista saatava palaute konkretisoituu tutkimustyössä tehtäviin ratkaisuihin. Tässä tutkimuksessa vanhempien antamaa palautetta

on hyödynnetty perheohjauksen käytänteiden kehittämiseksi. Vanhemmat ovat usein antaneet palautetta muun muassa etukäteisvalmisteluun liittyvissä asioissa. Näitä ovat olleet kysymykset ”Miten vanhemmat voivat valmistautua ohjaukseen?” ja ”Täytyykö meidän valmistautua jotenkin?”. Myös ohjaustilanteiden jälkeen saaduilla palautteilla on ollut merkitys menetelmän kehittämisessä. Palaute oli lähinnä positiivista ja käsitteli uutta tietoa, jota vanhemmat saivat. ”Nämä ovat niin muuttuneet omista ajoista. On se hyvä, että tällainen käytänne järjestetään, jotta me vanhemmat myös tiedetään näistä asioista.”

Opettaja-tutkija tulkitsee tutkimusilmiötä sen toimintaympäristössä ja valitsee sille omia asioita ulkopuolisten tarkasteltavaksi. Ennen tutkimusta ja sen aikana muodostetaan sitoumukset tutkimuksen kohteeseen ja valitaan metodologiset menetelmät tutkimuksen mukaisesti. Tällöin tutkijalla on mahdollisuus reflektoida ja tulkita tutkimuksen kohteena olevaa opetustilannetta sen teoreettisista ja käytännöllisistä näkökulmista. (Chriatou & Bullock 2014, s. 80–82.) Kansanen (2004) toteaa, että opettajan työssä yhdistyvät keskeisellä tavalla pedagogisen toiminnan ohjaaminen ja kehittäminen. Oppilaan-ohjaajan ammatillista toimenkuvaa tarkasteltaessa Kansanen mainitsevat vaatimukset ovat relevantteja tutkimukselle asetettujen vaatimusten mukaisesti. Perheohjausmallin kehittäminen sekä tutkimusprosessi ovat edellyttäneet opettajana ja tutkijana valmiutta reflektoida omaa suhdetta opetustyössä kohdattavaan tutkimustietoon.

Laadullisella tutkimusotteella tehdyssä tutkimuksessa painottuvat aika, paikka, sosiaalinen tilanne, kieli ja vuorovaikutuksellinen kohtaaminen. (LaBoskey, 2004.) Tutkimusprosessia arvioitaessa tulee arvioida myös tutkimuksen päämäärä. Millainen tutkimusprosessi on edistänyt tutkimuksen tekemistä? Onko opettaja oman työnsä asiantuntijana pystynyt hyödyntämään kokemuksellista osaamista? Ja onko opettaja-tutkijan rooli auttanut tieteellisen otteen valinnassa ja suunnittelussa? (Loughran 2005; Pinnegar & Hamilton, 2009.)

Tutkijan toiminnassa vaikuttavat hänen henkilökohtaiset arvonsa ja asenteensa tutkimusprosessia kohtaan. Opettaja-tutkijan toiminnassa ja ajattelussa korostuvat prosessi- ja sisältömainen reflektointi tutkimusta kohtaan. Opettajan on tiedostettava taustansa ja kokemuksensa merkitys. (Patton, 2002, s. 566.) Oman työn kehittäminen ja sen tutkiminen edellyttävät valmiutta reflektiiviseen toimintaan. Tässä tutkimuksessa korostuvat ammatilliset arvostukset, jotka esiintyvät kehittämistoiminnan taustalla olevassa pedagogisessa ajattelussa.

Opettaja-tutkijan työssä yhdistyvät pedagoginen toiminta ja tutkimuksen refleктоiva edistäminen. Heikkinen (2001) korostaa, että toimintatutkimuksen aikana opettaja-tutkijan rooli on joustava. Tutkijan roolissa korostuvat osallistumisen aikana tapahtuva oppiminen ja lisääntyvä kasvatustietoisuus. Tutkijan ja tutkimusilmiön vuorovaikutus perustuu lähtökohtaan, jonka mukaan tutkimuskohteessa olevien yksilöiden sosiaalinen toiminta ja kielen avulla tapahtuva viestintä on merkityksellistä. (Harré 1993, s. 1–2; Tynjälä, 1999, s. 57.)

Heikkinen (2001) korostaa yhteistyön merkitystä tutkimusprosessin aikana. Opettaja-tutkijalle on tärkeää tiedostaa, millaiset taustateoreettiset sitoumukset tutkimuksessa ovat. Tämän vuoksi on keskeistä, että tutkijan subjektiivisuutta tulee tarkastella toimintatutkimuksen edetessä. Tätä termiä määritetään käsitteellä tutkijan adekvaattisuus (Heikkinen, 2001, s. 23–24, s. 37).

Opettaja-tutkijan lähtökohtana tutkimukselle on usein se, että tutkimukselliset intressit ja päämäärät rakentuvat hänen lähtökohdistaan. Tämä tarjoaa luontaisen tavan kohdentaa tutkimuksellista työnotetta työn ammatillisista lähtökohdista tapahtuvaan tarkastelemiseen ja tutkimusprosessin aikana tapahtuvaan oppimiseen. Huomiot kohdistuvat toimintaan ja sen aikana esiintyviin uskomuksiin. Tarkastelun kohteena ovat opettaja-tutkijan omat arvostukset toimintaa ja sen päämääriä kohtaan (Hamilton & Pinnegar, 1998; Whithead, 2009.)

Tämän tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä luodaan uutta ymmärrystä ja tuotetaan uudentyyppistä tietoa oppilaiden ohjaukseen vaikuttavista tekijöistä. (Ks. Hamilton & Pinnegar, 1998, s. 243.) Whithead (2005a) korostaakin, että opettajan tekemä tutkimus mahdollistaa käytännöllisen toimintaympäristön tutkimukselle, jonka keskeinen tavoite on kehittää professionaalista toimintakäytännettä.

Opettaja-tutkijan tekemää toimintatutkimusta voidaan tarkastella myös kriittisestä näkökulmasta. Whithead (2005b) esittää kriittisestä näkökulmasta kysymyksiä opettaja-tutkijan tekemää tutkimusta kohtaan. Myös tässä tutkimuksessa tulee tarkastella näitä kysymyksiä. Miten opettajana ja tutkijana toteutuissa rooleissa mahdollistetaan tasapaino työn tekemisen ja tutkimuksen välillä? Miten tutkimustuloksia voidaan tarkastella puolueettomasti? Miten opettajan tekemä tutkimustyö ja empiriassa toteutunut toiminta on toteutunut? Miten opettajan oman työn tekeminen vaikuttaa tutkimustulosten tulkinnaan? Miten tutkimustuloksiin perustuvat tulkinnat kuvaavat empiriassa toteutuvaa toimintaa? Ovatko tutkimuksen tuloksina esitettävät tulokset kuvattu tarkasti ja oikeudenmukaisesti? Nämä edellä esitetyt kysymykset osaltaan korostuvat tutkimuksen luotettavuuden arvioimisessa. (Whithead, 2005b; Haber-Curran & Tillpaugh, 2013.)

Whitheadin (2005a) mukaan tutkimuksessa luotettavuuskysymykset kohdentuvat esitettäviin tuloksiin. Tällöin tulee tarkastella, miten tulosten perusteella tehtävät tulkinnat esitetään. Keskeinen huomio suuntautuu myös, miten tulosten tulkinnan avulla esitettäviin päätelmiin on tultu ja päästy. Tässä tutkimuksessa on tärkeä huomioida kohteena olevan aihepiirin sisältöaiheet ja ohjauksen ammatilliset periaatteet. Huomiotta ei voida myöskään jättää niitä etukäteisolettamuksia ja hypoteeseja, joita oppilaanohjauksen ja perheen yhteistoiminta edellyttää.

Tämän työn lähtökohtana on selvittää tutkimuksellisin keinoin niitä ohjauksellisia pyrkimyksiä, joita on havaittavissa oppilaan, vanhemman ja oppilaanohjaajan yhteistoiminnassa selvitetessä oppilaan koulutusvalintoja. Keskeiset huomiot muodostuvat oppilaan

ja vanhemman väliseen vuorovaikutukseen ohjauksen sisältöaiheista keskusteltaessa. Ohjauskeskustelua tarkastellaan kokonaisuutena, jolloin oppilaanohjaajan vaikutus oppilaan ja vanhempien yhteistoimintaan on keskeinen.

Tutkimuksessa raportoidaan opettaja-tutkijan lähtökohtia ohjata perhelähtöistä oppilaanohjausta. Tavoitteena on selvittää, millaista tapoja ja keinoja oppilas ja heidän vanhempansa toteuttavat koulutusvalintojen selvittämiseksi ohjauskeskustelun aikana. Opettaja-tutkijan keskeisenä tehtävänä on reflektoida, miten lisääntyvä ymmärrys tutkimuskohteesta karttuu. Kysymyksenä on, miten opettaja-tutkija pystyy muodostamaan tulkintoja itsestään ja tutkimuskohteena olevista yksilöistä. (Whithead, 2005a, 2005b.)

5.3 Aineiston hankinta

Perheohjaustutkimukseen osallistui yhteensä 50 perhettä kahdesta Uudellamaalla olevasta yläkoulusta (vuosiluokat 7–9). Tutkimuksen aineiston hankinta toteutettiin vuosina 2009–2010 ja 2011–2012. Molemmat tutkimukseen osallistuneet koulut olivat kooltaan keskisuuria, ja niissä opiskeli vuosittain 400–500 oppilasta. Perusopetuksen päättäviä yhdeksäsluokkalaisia oli vuosittain 120–160. Tutkimus toteutettiin osana normaalia koulutyötä ja sen autenttisia oppilaanohjaustilanteita.

Aineiston hankinta toteutettiin kolmessa osassa. Ensimmäisessä osassa tutkimukseen osallistui 6 perhettä, toisessa osassa 24 perhettä ja kolmannessa osassa 20 perhettä. Ensimmäisen ja toisen osan perheiden keskustelut on toteutettu samoissa kahdessa koulussa. 42 perhettä vastasi Wilma-viestiin ja suostui osallistumaan tutkimukseen. Näiden perheiden lisäksi tutkimukseen osallistui myös 8 perhettä luokanohjaajien osoittamina.

Keskusteluihin osallistuivat oppilaan lisäksi joko toinen vanhemmista tai molemmat. Poikien koulutusvalintoja selvitettiin 23 tapauksessa. Tyttöjen koulutusvalinnoista keskusteltiin 27 tapauksessa. Molemmat vanhemmat osallistuivat ohjaukseen 22 tapauksessa. Pelkästään äiti osallistui nuoren koulutusvalintakeskusteluun 26 kertaa. Isä oli oppilaan kanssa ohjauksessa kahdessa tapauksessa.

Perheiden osallistaminen tutkimustapauksiksi oli luontevin tapa selvittää, millainen yhteistoiminta edistää oppilaan koulutusvalintojen pohtimista perheohjauskeskusteluiden aikana. Keskusteluiden ajankohdaksi valikoitui yhteishaun aikataulusta johtuen elokuusta maaliskuuhun käsittävä jakso. Ohjaukset toteutuivat tasaisesti tuona aikana. Hie-
man ennen yhteishaun päättymispäivämäärää ohjauksia oli eniten. Tyypillisin ohjauksen aika oli koulupäivän aluksi ja päätteeksi. Aikataulussa joustettiin oppilaan vanhempien työaikataulun mukaan.

Perheiden valintaa tutkimustapauksiksi ohjasivat käytännölliset syyt, joista voidaan mainita aineiston hankittavuus ja tutkimukselliset päämäärät. Käytännön syyt ohjasivat

myös tutkimustyön yhdistämistä opetukseen. Tämä esiintyi ohjaustilanteiden ohjaamisena ja tutkimusaineiston hankintaan kytkeytyneenä toimintana. Huomioitavina tekijöinä esiintyivät myös paikan ja ajan valintaan liittyvät asiat. Aineiston hankintaa varten oli rakennettava jokaisen ohjaustilanteen kohdalla mahdollisuus taltioida ohjauksessa esiintynyt keskustelu.

Aineisto hankittiin videoimalla ohjauskeskustelut ja tilanteista tehtiin myös muistiinpanot (Stake, 1995, s. 107 -115, Yin, 1994, s. 84 -98; Yin, 2009). Etukäteisvalmistautumisessa korostuivat oppilaan koulunkäynnistä saamien arvosanojen arviointi ja muiden häntä opettavien opettajien näkemykset. Keskusteluun valmistautuminen ja sen aikana tehdyt muistiinpanot toimivat videoidun aineiston tukiaineistona. Suurin merkitys näillä oli taustatiedon kerääminen yhteistoiminnallisen keskustelun analyysiä varten. Ohjauskeskustelut etenivät liitteen 1. mukaisesti.

Ohjauskeskustelut kestivät keskimäärin 47 minuuttia. Videokuvamateriaalia kertyi kokonaisuudessaan yli 39 tuntia. Videoidut perheohjauskeskustelut toteutettiin oppilaan ohjaajan huoneessa. Videointivälineenä käytettiin digikameraa, jonka avulla taltioitiin ohjauskeskusteluiden kuva- ja äänitallenne. Heti ohjauskeskusteluiden jälkeen videotallenne katsottiin, jotta pystyttiin varmistamaan, että ohjauksesta on saatu riittävän hyvä kuva ja ääni. Joidenkin tallenteiden kohdalla huomattiin, että olisi tarvittu ulkoinen mikrofoni paremman äänen takaamiseksi. Tämän lisäksi jokaisesta ohjauskeskustelusta tehtiin heti aluksi muutamia avainhuomioita analyysiä varten.

Ennen keskusteluita ohjattavilta kysyttiin lupa videointia varten. Luvan kysymisen yhteydessä selvitettiin, miksi ohjaustilanne videoitiin ja miten tulevaa tallennetta tullaan käyttämään. Tilanteessa annettiin myös informaatiota tutkimuksen päämääristä ja siitä, miten aineisto tullaan raportoimaan. Kaikki keskusteluihin osallistuneet antoivat luvan videointia varten. Muutamissa tapauksissa oli huomattavissa keskustelun aluksi pientä hermostuneisuutta, joka useimmiten väheni keskustelun päästessä alkuun.

Videotallenteen avulla oli käytännöllistä tutkia tapauskohtaisesti oppilaan ja vanhempien ominaisia tapoja selvittää koulutusvalintoihin liittyviä tekijöitä ohjauskeskustelussa. Tallenteen hyöty tuli selkeästi esille mahdollisuutena palata tilanteeseen. Käytännössä tallenne mahdollisti ihmisten reaktioiden tunnistamisen osana heidän viestintäänsä. Näissä esille tulleissa reaktioissa kiinnitettiin huomiota siihen, miten ohjauksessa huomioidaan toisen osapuolen puhetta. Videohavainnointi on etenkin kasvatustieteessä ollut runsaasti käytetty aineiston keruumuoto tästä syystä. (Eskola & Suoranta, 2010; Tochon, 1999.)

Videotallenteen hyödyt tutkimusprosessin näkökulmasta voidaan tulkita kolmella tavalla. Ensimmäiseksi videotallenteet mahdollistavat aineiston läpikäymisen moneen kertaan ja sen pohjalta tarkkojen johtopäätösten tekemisen. Toisesta näkökulmasta aineiston pysyvyys vapauttaa tutkijan omista etukäestetulkinnoista ja kohdistaa tutkimusprosessin

mukaista työskentelyä yhä enenevästi tapauskohtaisiin tulkintoihin. Kolmas hyöty videoidun aineiston keruusta liittyy aineiston analysointiin. Etenkin tässä tutkimuksessa, jossa ilmiön piiloiset ja toisiinsa kytkeytyneet ilmiöt ovat toisiinsa sidoksissa, teorialähtöisen analyysin rakentaminen mahdollistaa episodien (731) yhä uudestaan tehtävän analyysin. Tämän lisäksi ohjauskeskusteluista tehdyt muistiinpanot auttoivat palauttamaan mieliin autenttisen tilanteen videonauhoitusta katsottaessa.

Oppilaanohjaajan tehtävänä oli ohjata oppilaan ja vanhempien välistä yhteistoimintaa. Ohjauksen päätehtävänä oli auttaa perhettä selvittämään oppilaan koulutusvalintoja. Käytännön ohjaustilanne mahdollisti muistiinpanojen tekemisen oppilaan koulutusvalintatilanteesta ja esille tuotavista pyrkimyksistä. Nämä itse toiminnan aikana tehdyt muistiinpanot olivat osa hankittua aineistoa ja auttoivat ohjattavien keskustelusta tapahtuvaa analyysia.

Ennen ohjaustilannetta oppilaanohjaajan ja oppilasta ohjaavien opettajien väliset keskustelut edistivät ohjaustilanteeseen valmistautumista. Nämä keskustelut ja niiden pohjalta saadut tiedot vaikuttivat osaltaan perheohjauksen lähtökohtaan. Näillä keskusteluilla oli oma vaikutuksensa myös keskusteluiden analysoimiseen. Erioten tämä vaikutus heijastui tulkittaessa perheen ominaista tapaa ohjata oppilaan valintojen miettimistä yhteishakua varten. Tyypillinen muistiinpano itse ohjaustilanteesta olivat vanhemman esille tuomat toiveet yhteishakuprosessin jatkamiselle. Tämä aineisto oli merkittävä myös oppilaan koulutusvalintaprosessin näkökulmasta. Opettajien ja oppilaanohjaajan edeltävissä keskusteluissa esille tulivat tyypillisesti oppilaan motivaatio itse koulutyöhön ja joissakin tapauksissa oppimisvaikeudet.

5.4 Aineiston käsittely ja analyysi

Aineiston analyysi kohdistettiin yhteistoimintaa ja välittämistä ilmentäviin teoriasidonnaisiin luokkiin. Yhteistoimintaa ja välittämistä kuvaavana tekijänä oli ohjattavien vuorovaikutus keskustelun aikana. Lähtökohtana analyysille oli selvittää, millaisia yhteistoiminnan ja välittämisen ilmiöitä esiintyy perheiden toisilleen suuntaamassa viestinnässä. Tämän avulla eriteltiin perheiden ominaisia ja eriytyviä tekijöitä. Erittely kohdistui perheohjauksessa tutkittavien tekijöiden tunnistamiseen tapauskohtaisesti. Tätä varten muodostettiin keskustelukohtaisesti (ks. taulukko 5.) analyysimatriisi. Analyysimatriisin avulla muodostettiin keskusteluissa esiintyvät ominaiset ja eriytyvät luokat. Luokkien jäsentämiseksi keskustelun kulkuun vaikutti puheen määrän ja vaihteluvälien jakautuminen osallistujien kesken. Otettiin huomioon, miten ohjauskeskusteluissa esiintynyt vuorovaikutus jakaantui määrällisesti osallistujien kesken ja kuinka se vaikutti kokonaisuutena asioiden käsittelyyn.

Pattonin (2002) mukaan laadullisen analyysin tavoitteena on tutkia tutkittavaa ilmiötä laadullisin menetelmin. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi keskeistä on vastata tutkijan esittämiin tutkimuskysymyksiin (Patton 2002, s. 433). Opettaja-tutkijan keskeisenä tehtävänä oli edistää oppilaanohjauksen keinoin koulutusvalintojen selvittämistä perheohjauksen aikana, tutkien niissä esiintyvää yhteistoiminnallista keskustelua samanaikaisesti. Habermann ja Miles (1994) toteavatkin, että laadullisen analyysin perusteella tehtävät johtopäätökset perustuvat tutkija-opettajan tulkintoihin tutkittavasta ilmiöstä, johon hän itse osallistuu tutkimuksen suunnittelusta alkaen. Onkin luontevaa todeta, että opettaja-tutkijan työn sisältöä ohjaa pyrkimys kuvata ja sanoittaa tapahtumaa, jonka määrittelemisessä käytetään tutkimuksellisia keinoja.

Tutkimusprosessin aikana analyysitavat ja -menetelmät ovat kehittyneet. Kehittämishankkeena alkanut tutkimustyö ja sen pohjalta edistynyt opettaja-tutkijan roolin omaksuminen on edellyttänyt oppimisprosessin vaatimaa aikaa. Patton (2002) toteaaakin, että tutkimusprosessin menetelmälliset työvälineet vaativat tutkijalta paneutumista tutkimusprosessiin, jolloin keskiössä ovat tutkijan omat taidot. (Patton 2002, s. 433.)

Aineistoanalyysi on tehty laadullisen sisällönanalyysin avulla. Aineisto on kerätty pääasiallisesti videoimalla ohjauskeskustelut. Analyysin tukiaineistona on käytetty ohjaustilanteiden aikana tehtyjä muistiinpanoja sekä tietoja, jotka ovat peräisin ennen tilannetta käydyistä keskusteluista oppilasta opettavien opettajien kanssa.

Perheohjauskeskusteluissa esiintyvät ilmiöt ovat subjektiivisia, aikaan ja paikkaan tiiviisti sidottuja. Ilmiöiden kuvaamiseksi käytetään teorialähtöistä sisällönanalyysia. Tämä on luonteva tapa analysoida laadullista aineistoa. Sisällönanalyysi on tämänkaltaiseen aineistojen käyttöön soveltuva perusmenetelmä, jossa korostuvat täsmälliset toimintatavat, kuten koodaus, luokittelu, teemoittelu, tyypittely ja kvantifiointi. (Tuomi & Sarajärvi, 2002.)

Analyysimenetelmän valintaa ohjasivat tutkimukselle asetettu päämäärä, joka oli kartoittaa, arvioida ja tulkita ohjattavien yhteistoiminnan ja välittämisen eroja perheohjauksen toimintojen aikana. Analysoinnin kohteena ovat ohjaukset, joiden aikana oppilaanohjaaja, oppilas ja vanhemmat keskustelivat oppilaan yhteishakuun liittyvistä tekijöistä perheohjaukseen etukäteen laadittujen sisältöaiheiden avulla.

Analyysin kohteena oleva tutkimusaineisto jaettiin episodeihin. Episodien jäsentämisen perusteena olivat tutkimukselliset päämäärät. Keskeisenä tavoitteena oli analysoida perheiden keskustelua tutkimukselle valittujen teoreettisten tekijöiden avulla. Käytännössä tämä tarkoitti keskusteluissa esiintyvän viestinnän jakamista osiin. Keskeisenä episodeja jäsentävänä tekijänä oli oppilaanohjaajan esittämä sisältöaiheen mukainen kysymys ja ohjattavien vastaukset siihen. Episodien valitsemisessa huomio kohdistui tutkimustehtävän kannalta keskeisiin tekijöihin, jolloin episodeiksi valikoituivat ne keskustelut, joiden avulla yhteistoiminnallinen keskusteluvuorovaikutus edisti oppilaan koulutusvalinnoista tapahtuvaa keskustelua. Analysoitujen episodien kokonaiskesto oli 9 tuntia 5 sekuntia

(taulukko 4.). Analysoimaton aineisto sisälsi keskusteluun valmistautumista ja muuta puhetta, jonka tavoitteena ei ollut pääsääntöisesti edistää oppilaan koulutusvalintojen tekemistä.

Taulukko 4. Tutkimusaineisto

Analyysin kohde	N	Ω
Tutkitut perheet	50 perhettä	-
Ohjauskeskusteluiden kokonaismäärä	39 tuntia 5 min	47 min
Analysoitu aineisto-osuus	9 tuntia 51 min	11 min
Luokitellut aineistoepisodit	731 kpl	15 kpl

Tutkimusstrategisen lähtökohdan tässä tutkimuksessa muodostavat laadulliselle toimintatutkimukselle asetetut määritelmät (Greene, 1988; Yin, 1994). Yhteistoiminnan (mm. Constantino, 2003; DeCharms, 1981; Kush & Cochran, 1993; Pushor, 2007; Shotter, 1993) ja välittämisen (Gilligan, 1982; Noddings, 2002, s. 19–21) eroja kuvataan tutkimuksessa teoreettisten lähtökohtien avulla ja muodostetaan uudentyyppisiä tulkintaluokkia (Boyatzis, 1998; Braun & Clarke, 2006; Patton, 2002; Tuomi & Sarajärvi, 2002).

Tutkimuksessa selvitetään, miten perheohjauksen yhteistoiminta muotoutuu selvittäessä oppilaan koulutusvalintoja. Valintapyrkimyksiä käsittelevää keskustelua ohjaavat ennalta asetetut sisältökysymykset. Oppilaan ja vanhempien lisäksi tutkimuksessa kiinnitetään huomiota oppilaanohjaajan ohjaukseen. Oppilaanohjaajan toimintaa analysoidaan suhteessa niihin tapoihin ja keinoihin, joita perheet käyttävät selvittäessään oppilaan koulutusvalintoja etukäteen strukturoitujen sisältöjen avulla.

Tutkimuksen keskeisenä tavoitteena oli selvittää, miten oppilaanohjauksen ja perheen välisellä yhteistoiminnalla selvitetään oppilaan koulutusvalintoja. Keskusteluissa käsiteltiin pääosin kahta teemaa: *oppilaan koulumenestystä ja sen toteuttamista sekä siihen kytkeytyviä koulutustavoitteita yhteishakuun valmistauduttaessa*. Analyysin kohteeksi valittiin erityisesti ne ohjauskeskustelun sisällöt, jotka kohdentavat yhteistoiminnan ja välittämisen interventiota oppilaan opintomenestystä ja koulutustavoitteita ohjaaviksi.

Analyysimenetelmänä temaattinen analyysi (liite 1.) sopii tutkimukselle asetettuun tavoitteeseen analysoida ohjattavien yhteistoimintaa puheessa olevien merkitysten avulla. Video-observoinnin avulla saatua tietoa käytetään tukiaineistona (Tochon, 1999) puheen sisältöjen tulkinnalle. Temaattisen analyysin avulla voidaan määritellä ja kuvata tutkimusaineiston teemoja (*yhteistoiminta ja välittäminen*) ja niissä piiloisesti esiintyviä merkityksiä. Analyysi teemoittaa ilmiötä kokonaisvaltaisesti. (Braun & Clarke, 2006; Patton, 2002, s. 453.)

Tutkimusmetodologisena lähestymistapana temaattista analyysiä voidaan jäsentää kahden ulottuvuuden kautta. Ensimmäiseen ulottuvuuteen kuuluvat menetelmät, jotka ovat

sidottuja määritettyyn teoreettiseen lähtökohtaan. Toisena ryhmänä ovat menetelmät, jotka eivät ole sidottuja ennalta asetettuihin teoreettisiin lähtökohtiin. Braunin ja Clarken (2006) mukaan temaattisen analyysimenetelmän avulla voidaan lähestyä tutkimusilmiötä konstruktivistisesti. Konstruktivistisen näkökulman avulla tuotetaan tietoa, miten tapahtumat ja niiden tuotoksina tulevat kokemukset pystyvät rakentamaan tietämystä tutkitavasta ilmiöstä. (Braun & Clarke, 2006, s. 77–101.) Tässä tutkimuksessa temaattinen analyysi rakentuu kontekstuaalisena tutkimusmetodinä, joka huomioi sosiaalisen ympäristön vaikutuksen ihmisten kokemuksiin ja toimintaan.

Analyysin tavoitteena oli tarkastella perheohjauskeskusteluissa toteutuvaa yhteistoimintaa ja välittämistä kokonaisuutena. Pyrkimyksenä oli löytää ja selvittää tutkimustehtävän kannalta oleelliset teemat. Miten perheohjauskeskusteluiden aikana ohjattavien välinen yhteistoiminta edistää oppilaan koulutusvalintoja? Millaisia tulkinnallisia yhteistoiminnan muotoja toimintojen aikana esiintyi? Miten välittämistä esiintyi ohjauskeskusteluissa? Miten perheet eroavat oppilaan tukemisessa yhteistoiminnan ja välittämisen suhteen edistääkseen oppilaan koulutusvalintojen käsittelemistä perheohjauskeskusteluiden aikana?

Videoitujen perheohjauskeskusteluiden jälkeen litteroitiin keskusteluiden tuottamat videotallenteet puhekielelle. Litteroitua ohjauskeskustelupuhetta kirjoitettiin fontilla 12 ja rivivälillä 1.5 yhteensä 356 sivua. Ohjauspuheen analysointia varten muodostettiin analyysimatriisitaulukko (ks. taulukko 5.), johon sijoitettiin analyysin kohteena olevat 50 ohjauskeskustelua. Keskeisenä keskusteluiden analyysimuotona matriisissa käytetään ohjauspuheen jakamista episodeihin.

Analyysimatriisin avulla ohjauskeskustelut analysoitiin ja teemoitettiin yhteistoiminnan ja välittämisen teoreettisten lähtökohtien avulla. Teemoittelun avulla teoreettiset tekijät ovat sidonnaisia ohjausvuorovaikutukseen. Tämän yhdistämiseksi on käytetty yhteistoimintaa ja välittämistä kuvaavia teoreettisia käsitteitä. Näiden teoreettisten tekijöiden avulla voidaan kuvata yhteistoimintaa ja välittämistä ohjauskeskusteluissa esiintyvänä ilmiönä. (Ks. Braun & Clarke, 2006; Eskola & Suoranta, 1998.) Tutkimustehtävän mukaisesti aineiston analyysissä pyrittiin käsitteellistämään ohjauskeskusteluissa esiintyviä sisältöjä: 1) *yhteistoiminnan muotojen* ja 2) *vuorovaikutuksessa esiintyneiden välittämisen muotojen suhteen*. Temaattisen analyysin kohteena ovat oppilaanohjauksessa toteutuneet tavat ja keinot selvittää koulutusvalintoja. Analyysimatriisin (taulukko 5.) avulla esitetään, miten aineisto analysoitiin analyysimatriisia käyttäen. Keskeistä on ohjauspuheen temaattinen analyysi yhteistoiminnan teoreettisten käsitteiden avulla, minkä jälkeen ohjauspuhetta pystyttiin analysoimaan välittämiseen liittyvien käsitteiden avulla.

Taulukko 5. Analyysimatriisitaulukko

Yhteistoiminnallinen puheenmuoto	Vuorovaikutus	Välittäminen	Observointi
Kartoittava: tuottaa, punnitsee arvioi ja spekuloi	<i>Oppilaanohjaaja:</i> <i>Millainen koulumestys sinulla on?</i> <i>Oppilas: Ihan hyvä, kokeet menevät ihan hyvin, ei ole ongelmia? Seiskaa, ysejä ja kaseja, kaseja.</i>	<i>Sisältöaiheen mukainen ohjauskysymys</i> <i>Vastaanottava välittäminen</i>	<i>Äiti kuuntelee tarkkaavaisesti ja katsoo (--) tiiviisti hänen puheensa aikana.</i>
Neuvottelu: tuo esiin oman mielipiteensä ja pyrkii rakentamaan yhteisymmärrystä	<i>Oppilaanohjaaja:</i> <i>Miten äiti näkee (--) koulumestystyksen?</i> <i>Äiti: Ihan hyvä, me olemme kotona puhuneet, että kahdeksan on ihan hyvä numero, mutta jos pystyy, kannattaa tehdä enemmän, isommalla työmäärällä (--) pystyisi parempaan.</i>	<i>Sisältöaiheen mukainen ohjauskysymys</i> <i>Vastaanottava välittäminen</i> <i>(vastaanottaa/reagoi)</i> <i>Ominaisuuksia ja tarpeita tunnistava välittäminen</i> <i>(tunnistaa tarpeita)</i>	<i>Äiti puheen aikana painottaa puhetta tarkoituksenmukaisesti oppilaalle ja hymyilee.</i>
Neuvottelu: tuo esille oman mielipiteensä ja pyrkii rakentamaan yhteisymmärrystä	<i>Äiti: Se on ihanaa, me olemme ajatelleet lukiota, se muuttuu aina välillä. Siellä pitää lukea, mutta kysymykseesi, olen ihan tyytyväinen. Minä toivon, että (--) menee lukioon, mutta hän tekee itse päätöksensä.</i>	<i>Vastaanottaa</i> <i>(vastaanottaa/reagoi)</i> <i>Tunne- ja tavoite-tilaa jakavaa välittämistä</i> <i>(myötäelää/tavoitteissa mukana)</i>	<i>Katsoo (--) ja painottaa; nyökkäämällä äiti elein osoittaa tyytyväisyytensä.</i>

Tutkimustehtävän näkökulmasta aineiston kirjoittaminen kirjalliseen muotoon oli tärkeää. Kirjallisesta aineistosta oli mahdollista selvittää, millaista viestintää ohjattavat esit-

tivät toisilleen ohjauskeskusteluiden toimintojen aikana. Lisäksi tekstistä pystyi näkemään oppilaanohjaajan ohjaustoiminnan ja esitettyjen ohjauskysymysten vaikutuksen sisältöaiheista keskusteltaessa.

Ohjauskeskusteluiden kirjallinen aineisto antoi monipuolisen kuvan siitä, miten ohjattavien vuorovaikutteinen keskustelu muodosti yhteistoiminnan ja välittämisen kannalta oleellisia tekijöitä ja selvitti oppilaan koulutusvalintoja. Aineistosta muodostettiin alustavasti tutkimustehtävän kannalta oleellisia tekijöitä, jotka sisälsivät yhteistoiminnan ja välittämisen kannalta tärkeitä ja mielenkiintoisia teemoja. Teemojen hahmottelemisessa kiinnitettiin erityisesti huomiota niihin seikkoihin, jotka esiintyvät aineistossa toistuvasti ja rakensivat tutkimustehtävän kannalta käsitystä tutkittavista ilmiöistä. Aineistossa nämä ilmiöt esiintyivät toisiinsa kietoutuneina, ja niiden erittely edellytti erityyppistä käsittelyä (Boyatzis, 1998; Tochon, 1999; Braun & Clarke, 2006).

Yhteistoiminta jäsenyi kolmeen alateemaan: *kartoittava, neuvotteleva ja ristiriitoja selvittävä*. Analyysin toisessa vaiheessa teemoitettiin välittämistä kolmen alateeman kautta: *tunne- ja tavoitetilaa jakava, vastaanottava ja tarpeita tunnistava*. Tulkinallisten luokkien esiin saaminen edellytti kahta toisiinsa liittyvää ja toisiaan tukevaa analyysiä: 1) aineiston sisällöllis-semanttista tarkastelua ja 2) niihin kytkeytyvien piiloisten tai latenttien merkitysten tulkintaa. Tässä vaiheessa analyysiin valittuja episodeja tarkasteltiin kokonaisuutena ja pyrkimyksenä oli tunnistaa ohjauskeskustelussa kulloinkin esiintyvä yhteistoiminta ja välittäminen. Kokonaisuuden havaitsemiseksi palattiin myös ohjauskeskusteluiden aikana tehtyihin muistiinpanoihin ja pyrittiin muistamaan/palauttamaan ohjaustilanne mieleen. Tässä vaiheessa huomioitiin sitä tietoa, joka oli saatu oppilaan koulutyöstä häntä opettavilta opettajilta.

Tutkimustehtävän kannalta keskeistä oli, millaisia tapoja ja keinoja perheohjauksessa käytetään oppilaan koulutusvalintojen edistämiseksi. Tämän tehtävän mukaisesti aineistosta tuli tunnistaa, millainen keskustelu ohjaa koulutuspyrkimysten selvittämistä. Analyysiä varten tutkimuksessa rakennettiin analyysikehikko (liite 2.), jossa teoreettisten tekijöiden avulla lähestyttiin ohjausepisodissa esiintyvää puhetta. Analyysin aikana tekstit kohdennettiin vastaamaan teorialähtöisesti muodostettuja luokkia ja näin alistettiin myöhempään analyysiin ja siitä tehtävään tulkintaan.

Tutkimuksen temaattisen analyysin vaiheet voidaan jäsentää Braunin ja Clarken (2006) esittämän temaattisen analyysimallin mukaisesti. Temaattisen analyysin kuusi vaihetta jäsensivät analyysin tekemistä. Analyysin vaiheissa korostuivat aineistoon tutustuminen, analysointi ja tulkintojen tekeminen. (Braun & Clarke, 2006, s. 77–101.)

Ensimmäisessä vaiheessa analyysi kohdistui tarkastelemaan aineistoa kokonaisuutena. Tässä vaiheessa koko aineistoa tarkasteltiin lukemalla ohjauskeskustelut useampaan kertaan läpi. Samalla tarkasteltiin aineistoa tutkimustehtävän ja asetettujen teemojen avulla. Aineiston teemoittelu etukäteen asetettujen teoriasidonnaisten kategorioiden avulla

mahdollisti aineiston jäsentämisen tutkimustehtävän kannalta. Tämä auttoi löytämään niitä ohjauskeskusteluita, joissa teorialähtöisesti esiintyy oppilaan ja vanhemman välistä yhteistoimintaa. Yhteistoiminnan määrittämisen jälkeen analyysi kohdennettiin teemoitteluun välittämisen ilmiötä kuvaavia merkityksellisiä tilanteita. Tässä tehtiin samanaikaisesti huomioita ohjattavien välittävistä vuorovaikutuksesta ohjauskeskusteluiden aikana. Seuraavaksi aineistoa kuvaavat teemat jäsennettiin yhteistoimintaa ja välittämistä kuvaaviin kokonaisuuksiin. Kokonaisuuksiin kohdistuvat analyysivaihe oli työläs ja sen aikana jäsennettiin teorialähtöisten tekijöiden avulla yhteistoimintaa ja välittämistä kuvaavat teemat tulkinallisiin alaluokkiin. (Ks. Boyatzis, 1998; Braun & Clarke, 2006; Tochon, 1999.)

Aineistoa tarkasteltiin yhteistoiminnan ja välittämisen luokkien avulla oppilaan koulutusvalintoja ohjaavasta näkökulmasta. Tässä vaiheessa tarkasteltiin myös tutkimuskysymysten avulla tutkimuksen tehtävätavoitetta. Tutkimusasetelmana oli selvittää, miten perheiden ja oppilaanohjauksen yhteistoiminta edistää oppilaan koulutusvalintojen selvittämistä keskusteluiden aikana.

Aineisto jäsennettiin alustavan analyysin (Braun & Clarke, 2006; Eskola & Suoranta, 1998.) mukaisesti Excel-taulukoon (liite 3.). Excel-taulukon avulla tarkasteltiin tehtyä analyysiä välittävän yhteistoiminnan näkökulmasta. Taulukon avulla selvitettiin lisäksi, millaisia eroja ja samankaltaisuuksia perheiden välillä ohjauspyrkimyksissään on. Taulukon avulla muodostettiin konkreettisesti tutkimuksellista näkökulmaa perheiden erilaisiin lähtökohtiin toteuttaa yhteistoimintaa oppilaanohjaajan järjestämässä ohjauskeskustelussa. Taulukon keskeisenä hyötynä oli värikoodien avulla muodostettava välittävän yhteistoiminnan tuottama kuva ohjaukseen osallistumisesta. Excel-taulukkoa hyödynnettiin erityisesti ensimmäisten perheohjauskeskusteluiden analyysissä. Analyysin tekemistä auttoi yhteistoiminnan, välittämisen ja ohjaussisältöjen välinen vuoropuhe, joka muodostettiin värikoodien avulla myöhemmää tulkintaa varten.

Seuraavana vaiheena tutkimuksen analyysissä etsittiin teemoja lukemalla ja palaamalla useaan kertaan teemoitetun aineiston pariin. Tässä analyysin vaiheessa arvioitiin teoreettisten lähtökohtien ja aineistosta nousseiden teemojen välistä suhdetta tutkimustehtävän näkökulmasta. Analyysissä palattiin yhä uudelleen teoreettisiin lähtökohtiin, luokitellen keskusteluita uudenlaisten teemojen avulla. Keskusteluissa esiintyvien ohjauksellisten pyrkimysten arviointi oli vaikeaa ja edellytti aineiston koodaamista moneen kertaan. Millainen on keskustelun vuorovaikutus ja sen keston vaikutus muuhun keskusteluun? Useissa tapauksissa tämä analyysin vaihe edellytti teoreettisten lähtökohtien ja toiminnan keskeisten tavoitteiden tutkimuksellista vuoropuhelua. (Ks. Boyatzis, 1998; Braun & Clarke, 2006; Tochon, 1999.)

Neljäntenä vaiheena yhdistettiin teemoja niitä kuvaaviin ohjauskeskusteluotteisiin. Tässä analyysin vaiheessa tarkasteltiin kutakin teemaa huolellisesti ja valittiin aineistosta niitä parhaiten kuvaavat aineisto-otteet. Aineistoa jäsennettiin tässä vaiheessa myös pää- ja

alateemojen avulla. Teemojen luokitteluksella arvioitiin niiden suhdetta koko aineistoon. Viidennessä vaiheessa muodostettiin lopulliset pää- ja alateemat sekä määritettiin tulkinnallisten luokkien nimet. Kirjoitettiin, miten teemat määritellään ja sijoitetaan niin, että tutkimukselle keskeiset näkökulmat tulevat selkeästi ja ymmärrettävästi esille.

Analyysin viimeisessä vaiheessa muodostettiin synteesi tutkimusasetelman mukaisesti perheiden ohjauskeskustelun yhteistoiminnasta (*joint action*) ja välittävästä (*caring*) tavasta käsitellä koulutusvalintoja. Tämän avulla analysoitiin, millä tavoin perheiden ohjaus ja tuki edisti oppilaan koulutusvalintojen selvittämistä. Millaisia ominaisia keinoja ja tapoja perheet käyttävät ohjauskeskusteluiden aikana edistääkseen oppilaan koulutusvalintoja?

Pääluvussa 8. esitettävien tulosten mukaan aineistosta muodostettiin kolme (3) erilaista perheiden käyttämää tapaa ja keinoa edistää oppilaiden koulutusvalintojen selvittämistä. Synteesin muodostamisessa yhdistetään yhteistoiminnan teoreettiset merkitysyhteydet perheohjauksen ohjaukseen. Ohjauskeskusteluita tarkastellaan tutkimustehtävän mukaisesti viitekehyksestä, jossa selvitetään niitä tapoja ja keinoja, joita perheet käyttävät oppilaan koulutusvalintojen selvittämiseksi. Näiden luokkien muodostamiseksi käytetään hyväksi päälukujen 6. ja 7. ilmiöpohjaista analyysiä ja niiden selkeitä eroja. (Ks. Miles & Hubermann, 1994, s. 278–280; Silvermann, 1993.)

Ohjauskeskustelut analysoitiin ja teemoitettiin tapauksittain (ideografinen analyysi). Analyysin tässä vaiheessa jokaista perhettä tarkasteltiin erikseen. Tässä hyödynnettiin yhteistoiminnan teoreettisten lähtökohtien lisäksi ohjausteoreettista näkökulmaa (sosio-konstruktivistinen ja persoonakeskeinen) tapausten tulkitsemiseksi. Pyrkimyksenä oli tarkastella (taulukko 6.), miten ohjauskeskusteluiden aikana perheet (N=50) ohjaavat oppilaan valinnoista tapahtuvaa keskustelua. Samalla tarkasteltiin ohjauskeskusteluissa esiintyvien ilmiöiden siirrettävyyttä ohjaukselliseen näkökulmaan. (Miles & Hubermann, 1994, s. 278–280.)

Taulukko 6. Perheiden ominaisten ohjaustapojen analyysitaulukko

Koulutustavoitetta yhdessä selvittävät perheet	Oppilaan omaa toimintaa ja vastuuta korostavat perheet	Ohjauksessa vastakohtaista tietoa hyödyntävät perheet
<p><i>Oppilas: Ihan hyvä, kokeet menevät ihan hyvin, ei ole ongelmia? Seiskaa, ysejä ja kaseja.</i></p> <p><i>Oppilaanohjaaja: Miten äiti näkee (--) koulumenestyksen?</i></p> <p><i>Äiti: Ihan hyvä. Me olemme kotona puhuneet, että kasi on hyvä numero ja seiskakin.</i></p> <p><i>Oppilaanohjaajan rooli aktiivinen ja pyrkii edistämään temaattisen sisältöaihepiirin mukaista keskustelua.</i></p> <p><i>Oppilas tuottaa aktiivisesti informaatiota opintomenestyksestä yksittäisissä oppiaineissa.</i></p> <p><i>Vanhempi kannustaa oppilasta hyväksymällä. Pyrkii edistämään kartoittamisen muodostumista yhteistointana (yhteistyönä).</i></p>	<p><i>Oppilaanohjaaja: Sanotko (--), millainen koulumenestys sinulla on? Millaisia numeroita sinä olet saanut? (Oppilaanohjaaja sekä vanhemmat katsovat oppilaaseen kysyvästi.)</i></p> <p><i>Oppilas: Huonoja.</i></p> <p><i>Oppilaanohjaaja: Miksi näin?</i></p> <p><i>Oppilas: Ei jaksa.</i></p> <p><i>Vanhemmat (katsovat tuimasti): Niin.</i></p> <p><i>Vanhempi edistää oppilaanohjaajan pyrkimystä kehittää teeman käsittelyä mm. sanattomalla viestinnällä, jonka hän kohdistaa oppilaalle. Tässä korostetaan oppilaan omaa toimintaa arvosanojen saamiseksi ja niiden seuraamusten käsittelemiseksi.</i></p> <p><i>Oppilaanohjaaja ja vanhemmat pyytävät oppilasta (persoonakeskeisesti) reflektomaan omaa koulumenestystään.</i></p>	<p><i>Isä: Isä ei ole tyytyväinen enkä viimeisimpiin koenu-meroihin, mitkä ovat tuossa paperilla (katsoo oppilasta). Minä näen vain sellaisen laskevan trendin tällä hetkellä. Numerot ovat olleet hyviä sellaisissa aineissa, missä tarvitsee lukea ja käyttää pylylihak-sia, mutta matematiikka, joka on hieman loogisempaa, matematiikkaa pitää laskea.</i></p> <p><i>Oppilaanohjaaja: Mitä (--) on mieltä? Miltä sinusta kuulostaa nämä isäsi sanomat asiat?</i></p> <p><i>Oppilas: En minä tiedä.</i></p> <p><i>Oppilaanohjaajan rooli on aktiivinen, ristiriitoja ilmaisevan keskustelun ohjaaja.</i></p> <p><i>Ohjattavat tuovat esille omat vastakohtaiset kantansa keskustelussa ja pyrkivät tuomaan esille asioita, joita tulee ottaa huomioon.</i></p> <p><i>Koulutusvalintoja pohdittaessa oppilaanohjaaja pyrkii ohjaamaan ohjattavien esittämää tietoa valintatiedon perustaksi.</i></p>

Aineisto luokiteltiin kolmen luokan perusteella. Tämä oli luontevaa ilmiöpohjaisena tehdyn analyysin perusteella (Boyatzis, 1998; Braun & Clarke, 2006). Perheiden ohjauskeskusteluissa käyttämien tapojen ja keinojen holistinen tarkastelu oli mahdollista ohjauksellisten näkökulmien avulla, joita yhteistoiminta, välittäminen ja oppilaan tuen pyrkimykset sisälsivät (liite 4.). Tämänkaltaisen ymmärryksen muodostamiseksi (toteava iteroiminen) muodostettiin kolme erilaista perheiden tapaa ja keinoa, joiden avulla ohjauksessa edistettiin oppilaan koulutusvalintojen selvittämistä. (Ks. Miles & Hubermann,

1994, s. 278–280; Silvermann, 1993.) Näiden ominaisten luokkien muodostamiseksi aineistoa tutkittiin intensiivisesti, jolloin niitä oli mahdollista vertailla keskenään. Analyysissä (Excel-taulukko, liite 3.) tarkasteltiin jokaista keskustelua omana kokonaisuutenaan ja etsittiin niitä ominaisuuksia, joita yhdistäen perheen ja oppilaanohjaajan toiminta voidaan luontevasti ymmärtää.

Viimeisenä vaiheena tutkimuksen temaattisessa analyysissä oli tutkimusraportin kirjoittaminen vaiheittain. Ennen varsinaista kirjoittamista aineistoon palattiin lukemalla alateemat, jotka kuvasivat välittämisen ja yhteistoiminnallisten luokkien muotoja. Kirjoitettiin auki, miten tutkimuksen aineisto liittyy tutkimuskysymysten pää- ja alateemoihin. Tutkimusraporttia kirjoitettaessa liitettiin aineistossa esiintyvät ohjauskeskusteluotteet ja kuvattiin, miten ne liittyvät tutkimukselle asetettuihin teemoihin.

Tutkimuksen temaattisen analyysin tulokset raportoidaan pääluvuissa 6, 7 ja 8. Luvuissa kuvataan, miten ohjattavien yhteistoiminta esiintyi perheohjauksen toimintojen aikana ja kuinka toiminnot edistivät perheiden ominaisia tapoja selvittää oppilaan koulutusvalintoja ohjauksessa. Yhteistoimintaa ja välittämistä kuvataan kussakin teemassa kolmen tulkinnallisen luokan avulla. Yhteistoiminnallista keskustelua ja siinä esiintyvää välittämistä tarkastellaan teemojen välisten erojen ja samankaltaisuuden määrittelynä. Miten teeman mukainen toiminta määritetään ohjauskeskusteluihin toiminnoissa? Mitkä aineistossa esiintyvät asiat tuottivat ja mahdollistivat teeman mukaisen ohjauskäyttäytymisen?

5.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelemiseksi tulee ensisijaisesti tarkastella niitä tekijöitä, jotka kytkeytyvät tutkimusprosessin aikana aineiston hankintaan, analyysiin ja tulkintaan. Tapaustutkimuksen luotettavuuden arvioimiseksi arviointi suunnataan tämän lisäksi tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja tulkintojen tarkkaan määrittelemiseen. Raportin lukijan on kyettävä seuraamaan tutkimuksen kulkua ja arvioimaan sitä analyysin pohjalta muodostettujen tulkintojen kautta. (Yin, 1994.)

Tutkimuksen luotettavuudessa on yksinkertaisimmillaan kyse siitä, onko tutkimus perusteellisesti tehty ja vastaavatko tulokset tutkimukselle asetettuja kysymyksiä. Tutkimusta tulee arvioida kokonaisuutena, jossa vastataan aineiston ja empirian vuoropuheluna esitettyihin tutkimuskysymyksiin. (Teddlie & Tashakkori, 2009, s. 286–287.) Luotettavuuskysymykset asemoivat tutkijan työn ja niitä edeltävät tutkimukselliset ratkaisut arvioinnin kohteeksi. Tässä tulee arvioida johtopäätösten laatua ja siirrettävyyttä. Hyvä tieteellinen käytäntö sisältää moninaiset tutkimustoimenpiteet, joiden aikana itse tutkimusta tarkastellaan näkökulmista, jotka alistetaan eettisen tarkastelun kohteeksi. Tutkimusprosessissa tulee tällöin noudattaa tutkimuksen teolle määriteltyjä rajoja, joita myös lainsäädöksin on noudatettava. (Kuula, 2006; Kvale, 1996.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella useiden kriteereiden avulla (Polit & Beck, 2008). Yhteistä luotettavuutta mittaaville kriteereille on näkökulma, jonka mukaan tulosten raportoinnin yhteydessä tulisi pyrkiä mahdollisimman yksityiskohtaiseen ja tarkkaan kuvaukseen aineiston analyysistä ja johtopäätöksistä. Mahdollisimman yksityiskohtaisen kuvauksen ja autenttisten esimerkkien avulla mahdollistetaan lukijalle tilaisuus päätellä, miten tutkimusaineiston pohjalta toteutettu analyysi ja johtopäätökset on tehty. (Sandelowski, 1995.) Elo ja Kyngäs (2008) korostavat autenttisten esimerkkien mukanaoloa keskeisenä tekijänä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioimiseksi. Esimerkkien avulla tutkija osoittaa lukijalle systemaattisesti alkuperäisaineiston ja tulosten yhteyden. Tulososassa esitellään analyysin ja tulkintojen pohjaksi tekstinäytteitä, jotka ovat peräisin perheohjauskeskusteluiden autenttisista tilanteista. Tämän tutkimuksen raportoinnin aikana tekstinäytteissä käytetään oppilaan ja vanhemman nimikettä. Tällöin voidaan turvata osallistujien anonymiteetti ja varmistaa eettisesti tutkimusprosessin kannalta luottamus kodin ja koulun välillä.

Tämän tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi on käytetty Face-validiteettimenetelmää. Analyysin luotettavuuden lisäämiseksi tehtyjä tulkintoja on prosessoitu yhdessä saman aihepiirin tutkijoiden kanssa ja arvioitu tulosten todellisuutta. Käytännössä tämänkaltaisen tutkimustoiminta on rakentanut koko prosessin aikana tehtävää analyysiä. Tästä voidaan käyttää myös määritelmää kommunikatiivinen validiteetti, jossa tulosten luotettavuuden arvioimiseksi keskustellaan muiden opettajien ja tutkijoiden kanssa ja varmistetaan praktio-opettajan näkökulma tutkittavaan ilmiöön. (Cavanagh, 1997; myös Eskola & Suoranta, 2010, s. 210; Kvale & Brinkman, 2009, s. 253–256.)

Luotettavuuden tarkastelemiseksi tulee kohdentaa huomio tutkijan tekemiin ratkaisuihin. Tässä tutkimuksessa opettaja-tutkijan tekemät ratkaisut vaikuttavat tutkittavan ilmiön (perheohjausmenetelmä) kehittämistoimintaan ja tutkimusmenetelmien avulla tehtyihin tulkintoihin. Luotettavuuden arvioimiseksi tulee tarkastella koko tutkimus- ja kehittämisprosessin luotettavuutta, siirrettävyyttä, vahvistettavuutta, pysyvyyttä, seuraamuksellisuutta ja neutraalisuutta (Patton, 2002). Eritoten luotettavuuden lisäämiseksi tässä tutkimuksessa käytetyt monipuoliset aineiston hankinta- ja analyysitavat (*videointi, ohjauskeskustelun aikana tehdyt havainnot, etukäteisvalmistautuminen tilanteeseen, päällekkäiset analyysitavat ja menetelmät*) ovat triangulaation avulla mahdollistaneet aineiston lähestymisen eri suunnista. Ne muodostavat osin päällekkäisiä ja piiloisia toisiaan tukevia merkityksiä. (Patton, 2002, s. 248.)

Perheohjauskeskustelututkimuksessa esiintyi monen tyyppisiä tasoja. Tasolla yksi muodostui ohjattavien välinen yhteistoiminta, jonka havaitsemiseksi tuli havainnoida keskustelua teoreettisten käsitteiden avulla. Tasolla kaksi esiintyi ohjattavien välinen välittävä vuorovaikutus, jonka keskeinen analyysi ja tulkinta muodostettiin välittävää kohtaamista edistävän teoreettisen mallin avulla. Tasolla kolme tarkasteltiin oppilaan koulutusvalintojen selvittämistä kokonaisuutena ja etsittiin niitä eroavaisuuksia ja samankaltaisuuksia,

joita esiintyi perheiden keskusteluissa. On todettava, että ohjauskeskusteluun osallistuneet perheet esiintyivät tutkimuksessa varsin heterogeenisena ryhmänä, jonka määrittelyä toimivat pääasiallisesti oppilaan yksilöllinen koulumenestys ja sen pohjalta muodostettavat koulutusvalinnat. Osaltaan tähän vaikuttivat perheohjaukseen etukäteen muodostetut sisältöaiheet, joiden avulla oppilaan koulutusvalinnoista keskusteltiin.

Oppilaanohjaajan ohjaus vaikutti oleellisesti ohjauksessa esiintyneeseen yhteistoimintaan. Tutkimuksen kannalta ohjaukseen keskittyminen saattoi jättää huomiotta muita oppilaan koulutusvalintojen selvittämiseen oleellisesti liittyviä ilmiöitä. Tutkimuksen tarkoituksena oli kuitenkin kohdentaa oppilaan koulutusvalintoihin liittyvien tekijöiden selvittäminen selkeään osa-alueeseen, yhteistoimintaan oppilaanohjauksen ja perheen välillä. Kriittisesti tarkasteltuna tulee kuitenkin todeta, että tutkija-opettajan valitsemat lähökohdat ovat voineet ohjata myös analyysin ja tulkintojen tekemistä.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta määriteltäessä käytetään uskottavuuden määritelmää. Eskola (2006) ja Tuomi (2008) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa korostuvat prosessi ja sisäinen koherenssi, jossa aineiston ja analyysin pohjalta muodostetut tulokset ovat johdonmukaisia. (Tuomi, 2008, s. 150–151.) Teddlie ja Tashakkori (2009, s. 296) korostavat, että sisäisen koherenssin muodostamisessa kahden erillisen tapauksen tulisi muodostaa samansuuntaiset tulokset. Tässä tutkimuksessa aineistoepisodioiden perusteella tehdyt tulokset on muodostettu riittävän sisäisen koherenssin vaatimusten mukaisesti. Käytännössä tämä on tarkoittanut sitä, että yksittäiset ja tulkitsemattomat episodit on jätetty pois tutkimuksen analyysistä.

Tutkimusaineiston hankinnan näkökulmasta riittävä määrä tutkittavia tapauksia on tärkeää. Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena ovat 50 perhettä, joiden keskusteluiden perusteella analysoitavia ohjauskeskusteluepisodeja on 731. Luotettavuuden arvioimiseksi on keskeistä, että tutkimuksen kohteena on riittävä määrä tapauksia. Videoinnin avulla hankittu aineisto sisälsi yli 39 tuntia videomateriaalia, ja voidaankin todeta aineistoa olleen riittävästi. Tämä kävi selkeästi ilmi, kun aineisto alkoi esiintyä samankaltaisena. Eskolan ja Suorannan (2008, s. 62–63) mukaan kylläntyminen viestittää tutkijalle tyyppillisesti siitä, että aineistoa on riittävästi analyysiä varten. (Myös Teddlie & Tashakkori, 2009, s. 183–184.)

Tapaustutkimuksen luotettavuuden keskeinen arviointi kohdistuu siihen, voidaanko tuloksia yleistää koskemaan laajempaa joukkoa (Yin, 1994). Tässä tutkimuksessa huomio kohdistuukin siihen, voidaanko oppilaanohjauksen kokeellista perheohjausmenetelmää soveltaa ja mihin tarkoituksiin. Tämän tutkimuksen tutkimustulosten yleistettävyyttä voidaan perustella kahden tekijän kautta. Ensimmäiseksi aineiston perusteella tehdyt tulokset on tehty kahdesta eri koulusta, jolloin voidaan perustellusti uskoa, että menetelmän vaikuttavuusarviointi voidaan siirtää koskemaan myös toisessa koulussa tehtyä oppilaanohjausta. Toiseksi aineiston koko puoltaa näkemystä siitä, että perheohjausmallin

avulla tehty ohjaus rakentaa myös toisessa koulussa samankaltaisia yhteistoiminnan ja välittämisen kokemuksia oppilaan koulutusvalintojen selvittämiseksi.

Laadullisessa tutkimuksessa opettaja-tutkijan tehtävänä on asemoida tutkimukselliset tavoitteet niin, että tunnistaa ilmiöstä rakenteelliset konstruktiot ja pystyy raportoimaan ne mahdollisimman ymmärrettävänä (Alasuutari, 1999; Eskola & Suoranta, 1999). Tämän tutkimuksen luonteen mukaisesti, toiminnallisessa tapaustutkimuksessa opettaja-tutkija vastasi itse tutkimusprosessin toteutuksesta. Tämän lisäksi keskeinen tehtävä oli sitouttaa tutkimukseen osallistujat (oppilaat ja vanhemmat) kokeellisen opetusmenetelmän mukaiseen oppilaanohjaukseen ja tutkimushenkilöiksi. (Carr & Kemmis, 1986.)

Tutkimukselliset valinnat on tehty toimintatutkimukselle ominaisten ratkaisujen avulla. Tässä raportoitava toimintatutkimus on luonteeltaan monitapaustutkimus, jossa hankitaan tietoa eri perheiden toiminnasta ohjauskeskusteluiden aikana. Tutkimuksessa analysoidaan tutkittavana olevaa ilmiötä kokeellisen oppilaanohjausmenetelmän avulla hankitun aineiston avulla. Tutkimukselliset ratkaisut onkin muodostettu siten, että perheohjauskeskusteluista koskevaa informaatiota on hankittu autenttisissa ohjaustilanteissa. Aineiston analyysissä on huomioitu tutkija-opettajan kaksoisrooli, jossa tarkastellaan aineistoa, analyysiä ja tulkintaa ilmiöön osallistuvana ohjaajana ja oppilaanohjaajan ammattiprofession näkökulmista. (Yin, 2009.)

Ohjaustilanteet rakentuivat oppilaan, vanhempien ja oppilaanohjaajan välisenä vuorovaikutustapahtumana, jonka ohjaamiseksi oli muodostettu keskustelua ohjaavia sisältökysymyksiä. Patton (2002, s. 555) kuvaa opettaja-tutkijan toteuttamissa tutkimustilanteissa triangulaatiotilanteita, joissa tutkija-opettajan tehtävänä on tutkimuskysymysten avulla lähestyä tutkimustehtävää. Tämä tutkimustehtävää koskeva näkökulma tuli selkeästi ilmi myös tässä tutkimuksessa. Ohjauskeskusteluissa oppilaanohjaajan toimintaroolit esiintyivät monitahoisena keskustelun edistäjänä, ja toisaalta opettaja-tutkijaroolina, jota määritteli tutkimustehtävän pyrkimys kuvata ilmiötä. Toimintaroolissa korostuivat vuoron perään aktiivinen osallistuminen ja tutkimusprosessiin liittyvät toimenpiteet. Riita-oja (2013, s. 73–89) toteaaakin ristiriitaisuuksien esiintymisen olevan eräs tarkasteltava tekijä opettaja-tutkijan ajattelussa tutkimustilanteen aikana.

Tutkija-opettajan toimintaa voidaan kuvata kahden eri ulottuvuuden kautta. Ensimmäisenä ulottuvuutena esiintyy opettajana toimiminen ja kokeellisen opetusmenetelmän kehittäminen yhteistoiminnassa oppilaan ja hänen vanhempiansa kanssa. Toisena ulottuvuutena on tutkijan roolissa toimiminen ohjaustilanteiden aikana sekä hankitun tiedon analysointi ja tulkinta. Nämä kaksi eri ulottuvuutta ovat kytkeytyneet toisiinsa koko tutkimusprosessin ajan ja vaikuttaneet opettajana ja tutkijana toimimiseen. Riittävän etäisyyden toteuttamiseksi ja kahdessa roolissa toimimiseksi ohjaustoiminnan aikana hankittu aineistonkeruu ja siitä seuraavat analyysi- ja tulkintavaiheet on eriytetty omiksi toiminnoiksi. Tällöin on pyritty tietoisesti erottamaan ajallisesti ja toiminnan suuntaamiseksi opetustyö ja tutkimustyön jaksot.

Huusko (1999) on todennut, että tutkijan roolin löytäminen ja tutkimuksellisten ratkaisujen tekeminen on vaikeaa. Tämä toteamus on pitänyt paikkansa tämän tutkimuksen prosessin ajan. Toisaalta koulun opettajana ja oppilaanohjaajana on ollut helppo järjestää ja toteuttaa erilaisia pedagogisesti vaativia ohjaustilanteita. Toisaalta näissä tilanteissa on tarvinnut usein asemoida itsensä yhä uudelleen joko opettajan tai tutkijan näkökulmasta. Tutkimuksen näkökulmasta se, että tutkimuksen aineisto on hankittu kahdesta eri yläkoulusta, on hieman helpottanut tutkijana toimimista. Aiemmasta koulusta tehtyjen tapausten analysointi on osoittautunut helpommaksi, kun itse toimintaympäristö on vaihtunut. Lisäksi analyysin tekeminen opintovapaan aikana on konkreettisesti luonut mahdollisuutta irtautua opettajan roolista tutkimuksen tekemiseksi. (Huusko, 1999, s. 300.) Kriittisenä seikkana tulee myös mainita moniroolisuuden vaikutus tutkimustyön vaativuuteen. Onko jokaisessa tilanteessa mahdollista vaihtaa toimintarooleja? Tämä kysymys on aiheellinen, etenkin vanhempien kanssa keskusteltaessa. Myös oppilaanohjaajan professioon liittyy vahvasti luottamus siihen, että on käytettävissä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Kokonaisvaltaisuudella tarkoitetaan erityisesti päättöluokkalaisten ohjaamista kohti jatko-opintoja ysiluokan aikana. Onko tällöin mahdollista vaihtaa rooleja vaarantamatta suhdetta oppilaaseen?

Oppilaanohjaajan tehtävän lähtökohdista oppilaanohjauksen toteuttaminen perheohjauksena edellytti ammattikäytännöistä toteutuvaa professionaalista toimintaa. Opettaja-tutkijan tehtävänä oli koko tutkimusprosessin ajan tehdä tulkintoja ilmiöpohjaisesta todellisuudesta – ohjauskeskustelusta, nähdä toiminta suhteellisina konstruktioina yhteistoiminnasta ja välittävästä kohtaamisesta. (Guba & Lincoln, 1994, s. 109.) Ennen ohjauskeskustelun aloittamista opettaja-tutkijan roolit esiintyivät päällekkäisinä sitoumuksina. Esimerkkinä tästä oli muilta opettajilta ohjauskeskustelua varten kerätty taustainformaatio, jossa selvitettiin tyypillisesti aineenopettajien näkemys oppilaan koulunkäyntihistoriasta. Käytännössä kollegojen kanssa käydyissä keskusteluissa toimintaroolina oli aina opettaja-tutkija ja ammatillinen sitoumus oppilaanohjauksen sisältöjen ohjaamiseen. (Heikkinen & Jyrkämä, 1999, s. 46–48.)

Opettaja-tutkijana tehdyt tulkinnat ja johtopäätökset esitetään yksityiskohtaisesti. Pyrkimyksenä on ollut reflektoida oman subjektiivisuuden vaikutusta tutkimusprosessin kulkuun sekä tuoda esiin tulkintoihin vaikuttavat teoreettiset ja epistemologiset sitoumukset. (Heikkinen, Huttunen & Syrjälä, 2007.) Lincoln ja Guba (1985) korostavat laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tutkijan aseman kautta. Tässä tutkimuksessa, jonka toimintaympäristönä toimii tutkijan oma koulu, tutkimuksen luotettavuutta tulee arvioida osallistujien valintaan liittyvien seikkojen ja aineiston keruuseen sekä analyysiin vaikuttavien tekijöiden avulla (Eskola & Suoranta, 1999, s. 214). Opettaja-tutkijan tekemiin tulkintoihin vaikuttavat oleellisesti opettajankoulutus ja siinä erityisesti oppilaanohjaajan erikoistumisopinnot. Koulutuksen merkitys ja opettajan professionaalisen toiminnan kehittyminen onkin vaikuttanut suuresti tässä tutkimusraportissa esitettyihin tulkintoihin ja johtopäätöksiin.

Eskola ja Suoranta (2008, s. 56) korostavat tutkimuksen aikana esiintyvien tietojen hankinnassa ja käsittelyssä luottamukseen ja anonymiteettiin liittyviä tekijöitä. Luottamuksen rakentaminen tutkimuksen kohteena oleviin ja anonymiteetin säilyttäminen ovat tämän tutkimusprosessin aikana muodostaneet lähtökohdan välittävän yhteistoiminnan ilmiön tutkimiseksi. Teddlie ja Tashakkori (2009, s. 198–201) toteavatkin, että luottamuksen rakentaminen tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden ja tutkijan välillä on keskeistä, ja sen säilyttämiseksi tulee käyttää tutkimuksellista arviointia ja pohdintaa. Luottamusta tulee tarkastella tutkittavien ja heidän tulevaisuutensa näkökulmasta, kuinka esimerkiksi tutkimusprosessin edetessä tulee varmistaa kohdehenkilöiden anonymiteetti. Tämä koskettaa etenkin tulosten yleistettävyyden näkökulmasta muita yläkoulun oppilaanohjauksen kohteena olevia perheitä (ks. Yin, 2009, s. 73; myös Kuula, 2006, s. 200–201). Tämän vuoksi on luontevaa, että tutkimusta raportoidaessa kahta tutkimuksen kohteena olevaa yläkoulua ei määritellä yksityiskohtaisesti ja osallistujien henkilöllisyys pysyy salassa.

Ohjauskeskusteluiden aikana opettaja-tutkijan toimintarooli oli ohjata ja edistää oppilaan ja vanhemman ohjauskeskustelua. Lincolnin ja Guban (1985, s. 294–318) mukaan luotettavuustarkastelussa tulee arvioida opettaja-tutkijan vaikutusta itse tilanteeseen, jossa tutkimushavainnot tehdään. Tässä tutkimuksessa tämä esiintyi tilannesidonnaisuutena, jossa opettaja-tutkijan rooli oli erityisen haasteellinen, koska näiden kahden toisiinsa tukevan roolin lisäksi tuli edesauttaa yhteistoiminnallisen ja vuorovaikutuksellisen suhteen kiinnittymistä oppilaaseen ja vanhempiin. Opettaja-tutkijana toimiminen edellytti subjektiivisuuden ja objektiivisuuden sekä välittävän vuorovaikutuksen säilyttämistä ja toisaalta edistämistä.

Seuraavassa luvussa käsitellään yksityiskohtaisemmin niitä eettisiä seikkoja, jotka ovat vaikuttaneet tutkimuksen teon yhteydessä menetelmällisiin valintoihin luotettavuuden lisäämiseksi. Näitä ovat keskeisesti tutkija-opettajan asemaan ja arvovaltaan liittyvät aiheet sekä tutkimuksellisen tiedon käsittely ja sen soveltaminen. Perheohjaustutkimuksessa tämä kohdentuu erityisesti tiedon tuottamiseen opettaja-tutkijan työnä, ja sen soveltaminen kokeellisen ohjausmenetelmän tutkimiseksi ja yleistämiseksi yläkoulun oppilaanohjaukseen.

5.6 Tutkimuksen eettiset ratkaisut

Perheohjaustutkimuksen keskeisenä lähtökohtana oli selvittää, millaisia tapoja ja keinoja perheet käyttävät selvittääkseen oppilaan koulutusvalintoja ohjauskeskustelun aikana. Keskeinen huomio tulee kohdistaa aineiston hankintaan ja sen pohjalta muodostettuun analyysiin. Lähtökohtana tälle tarkastelulle oli tutkimuksen kohteena olevien perheiden

ja tutkija-opettajan muodostama suhde. Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisten valintojen arvioimiseksi tulee arvioida niitä tutkimusprosessin aikana tehtyjä valintoja, jotka ovat ohjanneet tutkija-opettajan toimintaa tämän tutkimuksen aikana.

Raportoinnissa huomioidaan oppilaiden ja heidän vanhempiensa anonymiteetti siten, että tulosten yhteydessä esitettävissä tekstinäytteissä osallistujat esitetään oppilaana ja vanhempana. Perheohjausta ohjaavaa opettajaa kutsutaan oppilaanohjaajan nimikkeellä. Hirsijärven, Remeksen ja Sajavaaran (2010, s. 310–311) mukaan tutkimusraportin kirjoittamisessa on hyvä käyttää yleisesti hyväksyttyä periaatetta, jossa tutkija käyttää minämuodon sijasta tutkimuspassiivia. Myös tällä tavalla tutkimusraportissa erotetaan tutkija-opettajan henkilökohtaiset ajatukset erillisinä.

Tutkimuksen menetelmällisiä valintoja ohjaa eettinen periaate, jonka mukaan tutkimuksen tekeminen on eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa vain siinä tapauksessa, mikäli tutkimuksen käytännöt on suoritettu hyvää tieteellistä käytäntöä mukailevalla tavalla. (Ks. Kuula, 2006; Kvale, 2011.) Lähtökohtana ovat tutkimuksen tekemiseksi periaatteet, joiden mukaan tutkimuksen tekeminen rakentuu yleisten hyvää tutkimuksen tekoa säätelevien toimintatapojen avulla. Niitä ovat huolellisuus, tarkkuus ja rehellisyys aineiston hankintaan, säilyttämiseen, analyysiin ja tulkintaan liittyviä kysymyksiä kohtaan. Eettiset näkökulmat otetaan lisäksi huomioon tutkimuksen tulosten esittämisessä ja niiden yleistämässä koskemaan yhä laajempaa opetusta- ja oppilaanohjausta. (Kvale 1996.)

Perheohjaustutkimusprosessi oli keskeinen osa koulun oppilaanohjauksen toiminnan suunnittelua ja käytäntöjä ohjaavaa opetusta. Keskeiset eettiset kysymykset kohdentuivat erityisesti siihen, miten itse ohjaustoimintaa opettava opettaja vaikuttaa tutkimustietoon. Tämän vaikuttavuuden arvioimiseksi opettajan toiminta esiintyi keskusteluissa oppilaanohjauksen sisältöjä ohjaavana ja perusopetuksen päättövaiheessa olevien oppilaiden yhteishaun liittyvän tiedon edistäjänä. Myös oppilaanohjaajan ohjausta tulee tarkastella siihen vaikuttavien teoreettisten ja käytännöllisten tekijöiden avulla. Käytännössä ohjauksen toteuttamiseksi tulee eritellä oppilaanohjaajan henkilökohtainen käyttöteoria (ks. Ojanen, 2001; myös Kupiainen, 2009) perheiden ohjaamiseksi. Tunnistettavina asioina tällöin ovat praktiotutkijan käytännön työhön vaikuttavat ammatti-professionaaliset seikat ja henkilökohtainen näkemys ohjata oppilasta oppilas- ja perhelähtöisesti.

Ohjausepisodien perusteella alustavan analyysin tekeminen edisti tutkimusta. Tutkimusseminaareissa esitetyissä tilaisuuksissa perheohjausmalli ja sen tutkimus erotettiin aluksi erillisiksi toiminnoiksi. Tämä osaltaan edisti koko tutkimusprosessin tekemistä praktiotutkijana. Analyysi ja tulkinta rakentuivat vaihteittain koko tutkimuksen ajan. Ensimmäisenä vaiheena oli muodostaa perheohjauskeskustelua jäsentävä matriisi, jonka avulla pystyttiin erottamaan yhteistoiminnallinen ja välittävä puhe toisistaan. Tämän avulla edistettiin ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Erityisesti välittäminen yhteistoimintaan kuu-

luvana resurssina tuli tämän avulla esille. Matriisin rakentamiseksi tehdyt ratkaisut perustuivat aiempien tutkimusten perusteella olevaan tietoon, jonka pohjalta muodostetut tulkinnat olivat mahdollisia (ks. Young ym. 1997).

Keskusteluissa ohjattavien vuorovaikutus on muodostunut kysymysten ja niihin vastaamisen avulla. Tätä ohjattavien vuorovaikutusta oppilaanohjaaja vie eteenpäin haastattelumaisena ohjauksena. Steinar Kvale (1996) esittääkin, että tutkimuksessa käytettävä haastattelu on menetelmä, jonka avulla kerätään tietoa yksilöiden elämästä. Tämä on Kvalen mukaan moraalinen tutkimusmatka, sillä kysymykset rakentavat ymmärrystä, millaiset tilanteet ja olosuhteet vaikuttavat ja luovat olosuhteita ihmisen elämään. Haastattelulla hankitun tutkimustiedon eettiset ongelmat esiintyvät usein niissä tilanteissa, joissa yksilöiden henkilökohtaiset asiat tulevat esiin. (Mauthner, Birch, Jessop & Miller, 2002.) Tässä tutkimuksessa tämänkaltaisia tilanteita esiintyi harvoin. Usein perheohjauskeskusteluissa rakentunut keskustelu tuotti ymmärrystä oppilaan koulunkäynnistä ja sen seurauksena tulevista koulutusvalinnoista. Ainoastaan oppilaan henkilökohtaiset unelmat ja haaveet saattoivat joidenkin oppilaiden kohdalla tuottaa tiedostettuja tai tiedostamattomia tilanteita, joissa seurauksena esiintyi hieman nolostumista.

Tutkimuksen teon kannalta eettiset kysymykset täytyy ottaa huomioon koko tutkimusprosessin ajan. Eettiset kysymykset tarkastelevat tutkimusprosessin hyödyllisyyttä, merkitystä, tutkittavien osallisuutta, tutkimuksen luotettavuutta, koehenkilöiden anonyymisyyttä, aineiston analyysiä ja tulkintaa, seurauksia ja tutkijan roolia (Kvale 1996). Nämä ratkaisut ovat muodostuneet pääasiallisesti tutkimuksen teon aikana siten, että valtaosa tutkimusmenetelmä- ja analyysiratkaisuista on alistettu yhteisen tarkastelemisen (kommunikatiivinen validiteetti) kautta päätösten perustaksi. Näitä eettisiä kysymyksiä on voinut tarkastella yhdessä ohjaajan ja muun ryhmän kanssa, jotka tutkivat saman aihepiirin mukaisia ilmiöitä. Näissä tilaisuuksissa eniten kysymyksiä asetti näkökulma, miten tutkijan roolin ja aseman tässä tutkimuksessa tulisi kuulua. Tämä kysymys korostui etenkin aineiston analyysiin ja tulkintaan vaikuttavien tekijöiden raportoinnissa.

OSA III.

TUTKIMUKSEN TULOKSET

Pääluvussa 6. esitetään tutkimuksen analyysiin perustuvia tuloksia siitä, miten oppilaanohjauksen ja perheen välisellä yhteistoiminnalla edistetään oppilaan koulutusvalintojen selvittämistä. Luku 6.1 käsittelee, millaista kartoittavaa keskustelua käytettiin. Luvussa 6.2 raportoidaan, miten neuvoteltiin oppilaan koulutustavoitteisiin liittyvistä asioista. Luku 6.3 esittää tuloksia siitä, miten ohjauksessa selvitettiin ristiriitoja valintapyrkimysten edistämiseksi. Pääluke 7. käsittelee, miten ohjauskeskusteluissa käytettiin välittämistä resursseina. Luvussa 8. luodaan yhteenveto siitä, miten perhekeskustelut selvittävät ominaisina tapoina ja keinoina koulutusvalintoihin liittyviä asioita.

6. YHTEISTOIMINTA PERHEOHJAUKSESSA

Perheohjauskeskusteluiden yhteistoiminta määritetään ohjaukseksi, jonka aikana oppilaanohjaaja, perusopetuksen päättövaiheessa oleva oppilas (8–9 lk.) ja hänen vanhempansa käsittelevät koulutusvalintoihin liittyviä sisältöaiheksymyksiä edistääkseen koulutusvalintoihin valmistautumista. Tässä tutkimuksessa koulutusvalintaan valmistautuminen tarkoittaa toisen asteen yhteishakuun valmistautumista.

Koulutusvalintojen selvittämistä ohjaavat ennalta asetetut sisältöaiheet, joita käsitellään oppilaanohjaajan järjestämässä perheohjauksessa. Oppilaanohjaajan esittämien kysymysten avulla selvitetään oppilaan asettamia tavoitteita ja pyritään yhdessä tehostamaan koulutusvalintoihin valmistautumista erilaisten näkökulmien avulla.

Pushorin (2007) mukaan vanhempien ja koulun opettajien välinen yhteistoiminta mahdollistaa uudenlaisen tavan lisätä ymmärrystä oppilaan koulutuspolun selvittämiseen (myös Jeynes, 2010). Perheohjauskeskustelut mahdollistavat uudenlaisen tavan toteuttaa oppilaanohjauksen ja perheen välistä yhteistoimintaa. Toiminnalla sitoutetaan vanhemmat mukaan oppilaan jatkokoulutuksen kysymysten käsittelemiseksi. Tavoitteena on luoda ympäristö, jossa asioista keskustellaan oppilaan parhaan tulevaisuuden rakentamiseksi.

Vanhempien osallistuminen koulun toimintaan on tärkeä osa koulun ja kodin välistä yhteistyötä. Tavoitteen saavuttamiseksi vanhemmat tulee huomioida tasavertaisina osallistujina yhteistoiminnan eri käytänteissä. (Constantino, 2003.) Perheohjauksen lähtökohdana oli tasavertaisen kasvatuskumppanuuden (ks. Karila, 2006; Nummenmaa, 2006) toteutuminen oppilaanohjauksen ja vanhempien välillä. Ohjauksen toteuttamista määritti-

vät yleiset oppilaanohjaukselle asetetut tavoitteet. Tavoitteet ohjasivat keskustelun sisältöä oppilaan jatkokoulutuksen edistämiseksi. Tilanteissa keskusteltiin oppilaalle sopivimmasta koulutusvalinnasta. Edettiin vaiheittain koulumenestyskysymyksistä laajempaan dialogiin tavoitteista ja koulutuspyrkimyksistä.

Tutkimuksen kohteena olleista (N=50) perheohjauskeskusteluiden 731:stä episodista selvitettiin, millaista yhteistoiminnallista keskustelua perheohjauksessa käytettiin. Aineiston analyysin perusteella perheohjauskeskustelut sisälsivät kolmenlaista (3) oppilaan koulutusvalintoja käsittelevää yhteistoimintaa: 1) koulutusvalintoja kartoittavaa, 2) koulutusvalinnoista neuvottelevaa ja 3) ristiriitoja selvittävää. Seuraavassa taulukossa esitellään yksityiskohtaisesti, miten ohjauskeskustelun yhteistoiminnan muodot jakaantuivat (taulukko 7.)

Taulukko 7. Perheohjauskeskusteluissa esiintyneet yhteistoiminnan muodot

Yhteistoiminnan muodot	f	%
Kartoittava yhteistoiminta	454	62
Neuvotteleva yhteistoiminta	222	30
Ristiriitojen selvittäminen	55	8
Yhteensä	731	100

Kuten taulukosta 7. käy ilmi, kartoittavaa yhteistoimintaa käytettiin ohjauskeskusteluiden aikana eniten. Kaksi kolmasosaa perheohjauskeskusteluiden analysoiduista episodeista kartoitti oppilaan koulutusvalintoihin liittyviä asioita. Kolmasosassa tapauksia neuvoteltiin tulevaisuuden valinnoista, ja vain alle kymmenesosassa esiintyi koulutusvalintoihin liittyvää ristiriitojen selvittämistä.

Ohjauksessa keskusteltiin oppilaan opintomenestyksestä, koulunkäyntiin liittyvästä työnteosta ja tulevaisuuden tavoitteista. Kartoittava keskustelu tarkasteli lähtökohtaisesti oppilaan opintomenestystä ja sen eteen tehdyn työn ja tavoitteiden välistä suhdetta. Neuvotteluissa keskusteltiin pääosin koulutustavoitteiden asettamisesta ja niitä koskevien asioiden huomioimisesta. Ristiriitojen selvittäminen auttoi ilmaisemaan näkökulmaeroja asioiden käsittelemiseksi ja edistämiseksi. Yhteistoiminnan muoto erosi kartoittavasta ja neuvottelevasta puheesta siinä esiintyvän sisällön ja ilmaisun vuoksi.

Kushin ja Cochranin (1993) mukaan oppilaan hyvän edistäminen edellyttää aktiivista toimintaa, jossa keskeisinä elementteinä ovat luottamus ja itsemäärääminen omien asioiden edistämiseksi. Tämä piirre oli tunnistettavissa oppilaan toiminnassa erityisesti neuvottelun aikana, missä korostuivat halu osallistua aktiivisesti asioiden käsittelemiseen. Myös vanhemman toiminta oli tällöin aktiivista ja pyrki edistämään oppilaan koulutusvalintoihin liittyvää keskustelua. Oppilaanohjaajan haasteena näissä tilanteissa oli auttaa ja tukea osallistujien kykyä ilmaista mielipiteensä. Tämä edellytti kysymysten esittämisen lisäksi taitoa kuunnella ja reagoida osallistujien puheeseen.

Ristiriitojen selvittämisen aikana vanhemmat ja oppilas toteuttivat vastakohtaista vuorovaikutusta toisiaan kohtaan. Vastakohtaisessa vuorovaikutuksessa oltiin eri mieltä kuin toinen ja kritisoitiin toisen puhetta omalla vastakohtaisen viestinnän avulla. Ristiriitoja ilmaiseva vuorovaikutus kohdistui keskusteluiden aikana etenkin oppilaan toimintaan ja asenteeseen. Siinä tuotiin esille vahvasti vanhempien mielipide asioiden käsittelemiseksi.

6.1 Kartoittava yhteistoiminta

Kartoittavassa yhteistoiminnassa muodostettiin tietoa oppilaan koulunkäynnin tilasta. Aineiston analyysin perusteella perheohjauskeskusteluissa kartoittava keskustelu kohdistui 1) oppilaan opintomenestykseen, 2) oppilaan koulunkäyntiin ja opiskeluun ja 3) oppilaan jatko-opiskelusuunnitelmiin. Seuraavassa taulukossa esitetään, miten kartoittavan yhteistoiminnan muodot jakaantuivat (taulukko 8.).

Taulukko 8. Kartoittavan yhteistoiminnan sisällöt

Kartoittava yhteistoiminta	<i>f</i>	%
Oppilaan koulumenestys	138	30 %
Oppilaan koulunkäynti ja opiskelu	148	33 %
Oppilaan jatko-opiskelusuunnitelmat	168	37 %
Yhteensä	454	100 %

Kartoittaminen esiintyi oppilaasta tuotetun valintatiedon vastaanottamisena (*receptive*), siihen reagoimisena (*response*), selventämisenä (*clarify*) ja arvioimisena (*estimate*). Oppilaanohjaajan ohjauskysymykset edistivät ja avasivat ohjattavien ajattelua keskustelun edistämiseksi. Tarkoituksena oli ohjata oppilaan koulutuspyrkimyksiin liittyvien aiheiden tarkastelemista oppilaanohjaajan, oppilaan ja vanhempien välillä.

Ohjauksessa korostettiin Kushin ja Cochranin (1993, s. 434) näkemyksen mukaista keskustelua, jossa lähtökohtana oli, että oppilas hallitsee ja luottaa omaan selviytymiseensä tilanteen vaatimalla tavalla. Yhteistoiminnassa korostui erityisesti oppilaan aktiivisuus informaation tuottajana (ks. Shotter, 1993). Toisaalta myös oppilaanohjaajan ja vanhemman osallisuus edellyttivät aktiivisuutta kysymysten esittäjänä ja informaation vastaanottajana.

Kartoittamisen avulla muodostettiin tietoa siten, että oppilaat kertoivat oman näkemyksensä koulutusvalintatilanteesta, ja vanhemmat vastaanottivat tämän hyväksyvästi. Selventämisen avulla tätä tietoa lisättiin. Arviointi kohdistui tarkastelemaan tietoa mahdollisimman laajasti ja tuomaan uudenlaista perspektiiviä käsiteltäviin aiheisiin.

Seligman (1991) korostaa myönteistä ajattelua asioiden edistämiseksi. Perheohjauskusteluissa kartoittavaa tietoa oppilaan jatko-opintojen selvittämiseksi tuotiin esille positiivisesta näkökulmasta. Tieto lisäsi oppilaan ymmärryksen kasvattamista ja tavoitteiden selvittämistä kannustavassa ilmapiirissä. Tämä mahdollisti jatkossa vaativammat yhteistoiminnan muodot keskustelun etenemiseksi.

Yhteistoimintaa rakennettiin pienin askelin. Helpoista kysymyksistä edettiin kohti yhteistä dialogia vaativammista koulutusvalintaa käsittelevistä teemoista. Perheohjauskustelussa oppilas kertoi, miten opintomenestys- ja koulutustavoitteet esiintyivät hänen toiminnassaan ja ajattelussaan. Vanhempien ja oppilaanohjaajan tehtävänä oli kuunnella keskittyneesti ja vastaanottaa tieto.

Ohjauksessa luotiin kokonaiskuvaa oppilaan koulutustavoitteisiin liittyvästä ajattelusta.

Vanhemmat selvensivät vastaanotettua informaatiota oppilaan koulutustavoitteista. Selventämisellä tarkoitetaan vuorovaikutuksessa tapahtuvaa keskustelua, jossa osapuolten ymmärrystä tilanteesta lisätään aktiivisella tavalla ja siinä pyritään yhteisymmärrykseen. (Bush & Folger, 2005.) Tällä tavalla ohjauksessa muodostettiin alustavia lähtökohtia oppilaan koulutustavoitteiden selvittämiseksi vaativimmilla yhteistoimintamuodoilla.

Vanhemman toimintaa kuvasi tiivis keskittyminen oppilaan puheeseen. Keskittyminen näyttäytyi usein tiiviinä katsekontaktina oppilaan ja vanhemman välillä. Tyypillisesti katsekontaktin aikana oli havaittavissa nonverbaalista viestintää, jonka tunnuspiirteenä jaettiin hymyjä ja pitkäkestoisia katseita. Vanhemman viestintä ilmeni pääosin keskittyneenä puheen kuuntelemisena ja nonverbaalisena reagoimisena. Ohjaaja kuunteli keskittyneesti ja edisti keskusteluteeman käsittelyä.

Vanhemmat toivat uudenlaista tietoa yhteishakutavoitteiden selvittämiseksi. Tämä rakentui tyypillisesti niin, että selventämistä edelsi oppilaan puheen sisällön vastaanottaminen hyväksyvästi ja oppilaanohjaajan esittämiin ohjauskysymyksiin vastaaminen. Pyrkimyksenä oli tuottaa konkreettista tietoa ohjauskeskusteluun. Tässä vanhemmat tunnistivat oppilaan toiminnan ja ajattelun välisen suhteen.

Opintomenestys ja -tavoitteiden kartoittaminen kohdistui teemoihin, joiden aikana keskusteltiin kouluopiskeluun ja tulevaisuuden koulutustavoitteiden asettamiseen liittyvistä syistä. Oppilaanohjaajan toiminnassa korostui oppilaan ja vanhempien välisen vuorovaikutuksen ohjaaminen ja sisällöllisten kysymysten esittäminen. Koulunumeroista käydyssä keskustelun aikana ohjattavien roolit olivat selkeät ja edistivät sisältökysymysten käsittelemistä. Oppilaan tehtävänä oli kertoa omasta koulumenestyksestään, ja vanhemman toiminnassa keskeistä oli kuunnella ja vastaanottaa informaatiota. Tässä ohjauskeskustelun vaiheessa yhteistoiminnallisuus esiintyi erilaisina vuorovaikutustekoina, joista keskeisimmät olivat oppilaanohjaajan kysymykset, oppilaan vastaus ja vanhemman vastaanottavaisuus.

6.1.1 Oppilaan koulumenestys

Ohjauskeskusteluissa perheet kartoittivat koulutustavoitteiden selvittämiseksi koulumenestys- ja koulutustavoitteisiin liittyviä teemoja (taulukko 9.). Koulumenestyksen ja koulutustavoitteiden tarkastelemisen avulla asemoitiin lähtökohtia ohjauksen tavoitteille ja yhteishaulle. Tavoitteet muodostettiin oppilaan opintomenestyksestä muodostetun valintatiedon mukaisesti. Keskeisinä tekijöinä esiintyivät oppilaan koulutulokset (n=138) yläkoulun opintojen aikana. Koulumenestyksen kartoittaminen kohdennettiin selvittämään oppilaan yksittäisiä arvosanoja oppiaineiden opiskelussa ja yleisempää koulumenestystä.

Taulukko 9. Koulumenestyksen kartoittaminen

Oppilaan opintomenestys	<i>f</i>	%
Yksittäiset arvosanat	86	62
Yleinen koulumenestys	52	38
Yhteensä	138	100

Opintomenestyksen selvittämiseksi tarkasteltiin ensisijaisesti oppilaan koulutuloksia. Ne muodostuivat oppiaineiden arvosanoista ja yleisemmästä koulukeskiarvosta. Perheistä kartoittivat oppilaan opintomenestystä kouluarvosanojen ja yleisemmän koulumenestyksen avulla viidesosassa analysoiduista episodeista. Keskeinen lähtökohta oli muodostaa yhteinen näkemys siitä, millaisia numeroita oppilas on saanut koulutyön aikana.

Yhteisen näkemyksen muodostamiseksi keskusteluissa oli tunnistettavissa eritasoista aktiivisuutta. Lähtökohtaisesti valtaosassa keskusteluita aktiivisuuden tasot vaihtelivat aktiivisesta hyvinkin aktiiviseen toimintaan. Tämä mahdollisti keskusteluiden aikana tarkastella tavoitetta yhteisestä näkökulmasta.

Yksittäisten arvosanojen ja yleisemmän opintomenestyksen kartoittaminen asettivat ohjauskeskustelulle tavoitteita ja rakensivat luottamusta keskustelijoiden välillä. Tavoitteet korostuivat muun muassa toisen asteen yhteishakuun liittyvän valintatiedon ymmärtämisenä. Opintomenestyksen kartoittamiseksi tarkasteltiin myös aiheita, joista keskustelijat olivat erimielisiä, mutta jotka olivat merkittäviä oppilaan kasvun ja koulutusvalinnan jäsentymisen kannalta.

Perheet kävivät läpi oppiaineiden arvosanoja viiden oppiaineryhmän kautta. Aineryhmät muodostuivat matemaattisista aineista, taito- ja taideaineista, reaaliaineista, vieraista kielistä ja äidinkieliästä. Eniten näistä perheet selvittivät taito- ja taideaineiden koulumenestystä. Taito- ja taideaineiden numeroista keskusteluissa selvitettiin liikunnan, musiikin, käsityön, kuvaamataidon ja kotitalouden arvosanoja. Pyrittiin selvittämään, millaisia arvosanoja oppilas on saanut eri aineiden opiskelun aikana. Muodostettiin yhteistä näke-

myksestä siitä, ovatko oppilaan saamat arvosanat hyviä tai huonoja. Yksittäisistä arvosoista keskustelemalla keskeinen lähtökohta oli tunnistaa ja jakaa oppilaan omaa ajattelua siitä, miten hän itse kokee arvosanojen laadun ja määrän opiskelun aikana.

Keskusteluissa korostuivat oppilaan tyytyväisyys tai tyytymättömyys saatuun arvossanaan. Tyytyväisyys matematiikan arvossanaan esiintyi niissä tapauksissa, joissa oppilaan numero oli hyvä tai kiitettävä. Tyytymättömyyttä arvossanaan esiintyi niissä tapauksissa, joissa oppilaan matematiikan arvossana oli tyydyttävä tai heikompi. Tyytyväisyyden tai tyytymättömyyden ilmentyminen oli tietysti ennalta-arvattavaa, mutta prosessin etene-
misen kannalta tärkeää. Tiedon vastaanotolla luotiin pohjaa koulutustavoitteiden jäsen-
tämislle.

Oppilaanohjaaja: Paljon sinulla on nämä välineaineet?

Oppilas: Äikkä on ysi, matikka on kasi, ruotsi oli ysi ja mikä se...

Äiti: Enkku.

Oppilas: Enkku oli kanssa ysi.

Oppilaanohjaaja: Mitä äiti on mieltä?

Äiti: Ovat tosi hyviä, joo (hymyilee).

Oppilaanohjaaja: Mikä sinun paras aine on? Arvosanojen perusteella?

Oppilas: Kuvis oli alussa.

Oppilaanohjaaja: Miten äiti näkee (--) parhaat ja kehitettävät aineet?

Äiti: Lukuaineet ovat hyviä, eiköhän nämä kaikki ole ysiä, eikö? Ja kieletkin ovat vahvuus ja tietysti kuvataide on vahva, on hyvä; mutta mun mielestä (--) ei ole suoraan yhtä vahvuutta, vaan sillä on niin kuin monta vahvaa osa-aluetta.

Ohjattavien aktiivisuus esiintyi oppilaanohjaajan kysymyksiin vastaamisena. Näissä tilanteissa vanhemmat hyväksyivät oppilaan antaman informaation. Vastaanotettaessa oppilaan tuottamaa tietoa vanhemmat edistivätkin yhteistoiminnan muotojen kehittymistä yhä vaativampiin muotoihin. Koulutustavoitteiden näkökulmasta koulunumeroiden kar-
toittaminen edisti oppilaan tavoitteiden selvittämistä.

Oppilas: No äikkä minulla oli kymppi, joulutodistuksessa.

Oppilaanohjaaja: Mitä vanhemmat ajattelevat tästä? Aloitetaan äidistä. Miltä kuulostaa tyttären koulumenestys ja arvosanat äidistä?

*Äiti: No on koko yläasteen oikeastaan tsempannut, että ala-asteellakin meni koulu ihan hyvin, mutta kun seiskalla tuli, keskiarvo lähti nousuun. Kyllä ollut sellainen draivi päällä, että itsenäisesti on ottanut vastuuta, oppinut ottamaan vastuuta ko-
keisiin lukemisesta, että on ruvennut suunnittelemaan sitä opiskelua.*

Taito- ja taideaineissa oppilaat tarkastelivat numeroiden lisäksi omia kokemuksia ja pystyvyyttään ja taitoa aineiden opiskelussa. Taito- ja taideaineiden arvosanojen kartoittaminen asetti tavoitteita, jotka konkretisoituivat ura- ja koulutustavoitteisiin kohdistuneissa keskusteluissa. Ohjaukselle asetettavat tavoitteet sisältyivät siihen valintatietoon, jota annettiin keskustelussa oppilaan pystyvyydestä *liikunnan, musiikin, kuvaamataidon, kotitalouden ja käsityön* opiskelun aikana. Tämä ominaispiirre korostui etenkin niiden oppilaiden kohdalla, joiden taipumukset ja lahjat ilmenivät kuvaamataidon opiskelussa. Keskusteluissa oli havaittavissa oppilaan luottamusta omiin kykyihinsä ja ominaisuuksiinsa.

Oppilaanohjaaja: Mitä (--) on kiva opiskella ja toisaalta, mitä ei ole kiva opiskella?

Oppilas: Kummat ensin? Siis kivat. Köksä ja käsityö? (Katsoo äitiä ja hymyilee.)

Oppilaanohjaaja: Mitäs taas ei ole kiva opiskella?

Oppilas: Kielet (hymyillen ja nopeasti vastaten), en mä osaa mitään.

Äiti (naurahtaa ja osoittaa opintorekisteriotetta): Sen näkee näistä numeroistakin.

Oppilas: Ainut mistä tulee kutosia, on enkku ja ruotsi.

Taito- ja taideaineiden arvosanojen kartoittamisessa keskityttiin arvosanoihin, joista oppilas saa kiitettävän numeron. Sen avulla selvennettiin osaamista ja pärjäämistä kyseisessä oppiaineessa. Vain muutamissa taito- ja taideaineiden kartoittamiseen kohdistuneissa keskusteluissa pohdittiin syitä oppilaan huonoon arvosanaan. Nämä tapaukset esiintyivät pääsääntöisesti käsityön ja musiikin arvosanan selventämisessä. Keskusteluissa korostettiin kuitenkin pääsääntöisesti luottamusta omiin mahdollisuuksiinsa aktiivisen ja positiivisen toiminnan tuotoksena. Lähtökohtana olivatkin usein henkilökohtaiset kokemukset numeroiden taustalla. Tilanteissa korostuivat oppilaan itsereflektio ennen valintatiedon esittämistä.

Oppilaanohjaaja: Sanos (--), mitä hyviä numeroita sinulla on?

Oppilas: Siis, yleensä ne ovat näitä taitoaineita.

Oppilaanohjaaja: Mitä aineita ne ovat?

Oppilas: Liikka ja kuvis.

Oppilaanohjaaja: Paljon sinulla on liikka?

Oppilas: Vaihtelee ysin ja kympin välillä.

Oppilaanohjaaja: Entä kuvis?

Oppilas: Se on ysi.

Perheet kartoittivat oppiaineiden arvosanojen lisäksi oppilaan yleisempää koulumenestystä. Sitä perheet selvittivät lukuaineiden ja kaikkien aineiden keskiarvon perusteella.

Lukuaineiden keskiarvon kartoittamisessa tarkasteltiin pääosin niitä numeroita, joita oppilas tulee tarvitsemaan lukio-opintojen aikana. Kaikkien aineiden keskiarvo muodostettiin kaikista saaduista numeroista. Jos haettiin ammatilliseen koulutukseen, korostettiin yleensä myös taito- ja taideaineiden merkitystä. Ammatillisen koulutuksen pääsykriteerit huomioivat myös taito- ja taideaineiden arvosanat. Lukiokoulutukseen pyritään vain lukuaineiden keskiarvon perusteella. Näin oppilas pystyi keskusteluissa tunnistamaan työn tekemisen ja saavutettujen tulosten välistä suhdetta.

Oppilaat selvensivät yleisempää koulumenestystään pääosin keskiarvon avulla, eivätkä niinkään määritelleen sitä laadullisin määritelmin.

Oppilaanohjaaja: Lähdetään liikkeelle tästä. Millainen koulumenestys sinulla on ja paljon keskiarvo sinulla on?

Oppilas: Minulla on keskiarvo 8.7. Se oli 8.8, ja nyt minä yritän nostaa sitä 8.9[:ään].

Oppilaanohjaaja: Lukuaineetko?

Oppilas: Onko se se lukuaineet vai kaikki (katsoo äitiä)?

Äiti: En minä muista.

Oppilaanohjaaja: Oletko tyytyväinen?

Oppilas: Olen vähän pettynyt.

Äiti (kääntyy oppilaaseen päin): Noh, oletko?

Oppilas: Olen. Ensín se oli 8.7 ja mä olisin halunnut paremman. Nyt mä yritän nostaa.

Yleisempää koulumenestystä kartoitettiin keskusteluissa pääosin kahdella eri tavalla. Yleisemmän koulumenestyksen selvittäminen toteutui oppilaan lukuaineiden keskiarvon tai kaikkien aineiden keskiarvon tarkasteluna. Se kohdistui tyypillisesti selkeyttämään oppilaan koulumenestystä joko lukion tai ammatillisen koulutuksen pääsyvaatimusten mukaisesti. Tarkentavat kysymykset ja koulumenestyksen kohdentaminen koskemaan pelkästään lukuaineiden keskiarvoa rakentuivat tyypillisesti oppilaanohjaajan esittämien kysymysten kautta. Tarkentavien ohjauskysymysten avulla oppilaanohjaaja pyrki edistämään ohjauskeskustelua niin, että informaatiota saatiin riittävästi oppilaan opintomenestyksestä yhteiseen keskusteluun. Oppilaanohjaajan pyrkimyksenä oli edistää ohjausdimensioiden selvittämistä eri näkökulmista, jotta oppilaan koulutusvalintojen käsittely olisi mahdollisimman tehokasta ja perusteltua.

Yleisen opintomenestyksen jäsentämisessä keskeinen lähtökohta oli tunnistaa oppilaan hyvä tai huono koulumenestys. Menestys määrittyi keskusteluissa hyvänä, jos oppilaan keskiarvo oli kiitettävä. Huono koulumenestys määrittyi tyydyttävien ja välttävien numeroiden avulla. Kiitettävän koulumenestyksen kartoittamisessa oli tunnistettavissa tilanne, jossa sekä oppilas että vanhemmat tunnistivat oppilaan hyvän koulumenestyksen. Tämä

oli todennettavissa myös niissä tapauksissa, joissa keskusteltiin oppilaan numeerisesti välttävästä koulumenestyksestä.

Oppilaanohjaaja: Aloitetaan noista arvosanoista, millainen keskiarvo sinulla on?

Oppilas: 6.4 tai 6.5. Mulla on itse asiassa se todistus repussa.

Äiti: Se on sinulla vielä mukana.

Oppilas: Mä sain sen tänään.

Oppilaanohjaaja: Hienoa, on meillä dokumentti valmiina. Kyllä se taitaa olla niin, että 6.5 tai 6.4 se keskiarvo (oppilas ja äiti katsovat vakavan oloisina oppilaanohjaajaa).

Yleisempään koulumenestykseen kohdistunut kartoittaminen selvitti oppilaan keskiarvon avulla edellytyksiä pohtia yhteishakuun liittyviä vaihtoehtoja.

Oppilaanohjaaja: Paljon sinulla on keskiarvo?

Oppilas: En minä tiedä?

Oppilaanohjaaja: Katsotaanko tästä.

Äiti: Ei tarvitse olla diplomaattinen.

Oppilaanohjaaja: Aika lähelle kahdeksaa on sinun keskiarvo. Mitä mieltä olette?

Oppilas: Ihan tyytyväinen.

Oppilaanohjaaja: Mitä äiti on mieltä?

Äiti: Ihan suht koht tyytyväinen. (--) on ottanut hirveän tsempin (katsoo oppilasta) tässä ysiluokalla. Siitä olen tyytyväinen. Nyt väännetään kotona läksyjä ja luetaan kokeisiin.

Keskiarvon tarkasteleminen edellytti oppilaanohjaajalta tietämystä siitä, millaisella koulumenestyksellä voidaan realistisesti hakea yhteishakussa. Etenkin lukiokoulutusta koskevaa koulumenestystä voitiin useassa tapauksessa tarkastella edellisten vuosien tilastojen perusteella. Ammatillisen koulutuksen hakupisteet asettivat joissakin tapauksissa haasteellisemman tehtävän. Oppilaan piti tunnistaa oma koulumenestyksensä ja koulutustavoitteiden vaatimukset sekä miettiä omia mahdollisuuksiaan saavuttaa haluamansa opiskelupaikka. Näissä keskusteluissa korostuivat perheohjaukselle asetetut tavoitteet ja tehtävät. Keskeisimpänä tavoitteena oli edistää oppilaanohjauksen ja perheen välistä yhteistoimintaa asian käsittelemiseksi.

Oppilaanohjaaja: Paljon sinulla on keskiarvo?

Oppilas: Se oli 6.6 tuossa keväällä.

Oppilaanohjaaja: Olemme täällä koulussa laskeneet, millä keskiarvolla ja millä pisteillä oppilas pääsisi toiselle asteelle opiskelemaan. Paljonko sinulla oli niitä pisteitä kun laskettiin?

Oppilas: Taisi olla 20 tai 21.

Äiti (kuuntelee ja katsoo oppilasta): Pääseekö niillä opiskelemaan?

Oppilaanohjaaja: Numeroita voi vielä nostaa. Kevättodistuksen numerot ratkaisevat.

Äiti: Täytyy siis nostaa numeroita (katsoo oppilasta). Olla tunnilla kunnolla ja opiskella. Myös (--) tunnilla.

Oppilas. En jaksa sitä (--).

Äiti: Kyllä se (--) vaikuttaa. Minä olen sanonut, että kiroile sitten vaikka kotimatalla, mutta älä tunnilla. Sitä joutuu sietää kaikenlaisia ihmisiä tässä elämässä.

Opintomenestyksen kartoittaminen yksittäisten arvosanojen ja yleisemmän koulumenestyksen avulla rakentuivat oppilaanohjaajan esittämien kysymysten avulla. Oppilaanohjaaja ohjasi keskusteluiden struktuuria tarkastelemaan opintomenestystä yksittäisten oppiaineiden tai yleisemmän koulumenestyksen kautta. Oppilaanohjaajan esittämät kysymykset pyrkivät edistämään opintomenestyksestä tuotettavaa valintatietoa ja lisäämään ymmärrystä oppilaan koulutusvalintoihin liittyvistä asioista.

Kartoittamisen ominaiset piirteet mahdollistuivat oppilaanohjaajan, oppilaan vastauksen ja vanhemman vastaanottavaisen asenteen avulla. Kush ja Cochran (1993) kuvaavatkin kykyä tuottaa ja vastaanottaa yhteistoiminnassa informaatiota luottamuksen keskeiseksi piirteeksi, jonka aikana voidaan joko lisätä tai vähentää kykyä kuunnella ja ymmärtää toista. Vanhempien vastaanottavaisen asenteen kuvaava piirre oli kuunnella oppilaan puhetta ja hyväksyä sen sisällöllinen informaatio viestintänä.

Oppilaanohjaaja: Aloitetaanko? (--), millaisia arvosanoja sinulla on? Mitä mieltä sinä olet sinun arvosanoista? Mitä hyviä ja mitä huonoja sinulla on?

Oppilas: Joo, no mulla on aika tasaista kaikki. Mitä hyviä: no englanti on aika hyvä, ja kielet on aika hyviä. Sitten jotain huonompia on joku kemia.

Oppilaanohjaaja: Sinulla on kemia yhdeksän (hymyilee).

Äiti (katsahtaa oppilaanohjaajaan): Hirveän huono (nauraa hyväntuulisesti).

Isä (nyökyttää äidin puheen aikana): Lähes kaikki mihin hän tarttuu, on poikkeuksetta hyvin.

Oppilaanohjaaja: Kun minä katson tätä sinun todistustasi, niin huomaan, että siinä on ysejä ja kympejä. Sinä voit tällä todistuksella hakea ihan mihin tahansa toisen asteen koulutuksiin. Huomaan tuon yhden kympin, mikä se on?

Oppilas: Kuvis.

Oppilaanohjaaja: Tykkäät varmaan piirtää?

Oppilas: Joo.

Oppilaanohjaaja: Oletteko te huomanneet tämän, onko joku aine ollut erittäin hyvä tai huono?

Äiti: Tämä lapsi on ollut sellainen multilahjakas lapsi (hymyilee oppilaanohjaajaan ja oppilaaseen päin).

Oppilaan koulumenestyksen jäsentämisen aikana vanhemmat vastaanottivat, selvensivät ja arvioivat oppilaasta tuotettua valintatietoa. Vastaanottavassa kartoituksessa vanhemmat muodostivat kokonaiskuvaa oppilaan koulutulosten rakentumisesta yksittäisten arvosanojen ja yleisemmän koulumenestyksen avulla. Selventämällä oppilaan koulutuloksia koskevaa informaatiota vanhemmat lisäsivät tietoa, jonka avulla voitiin konkreettisesti keskustella opintomenestyksen ja koulutustavoitteiden välisestä suhteesta. Arvioivassa kartoittamisessa vanhemmat lisäsivät tiedon määrää ja toivat usein uuden näkökulman oppilaan koulutulosten kartoittamiseksi.

Keskusteluiden aikana tyypillisesti tunnistettiin koulumenestyksen ja oppilaan oman toiminnan välistä suhdetta. Tällöin muodostettiin ymmärrystä siitä, miten oppilaan yrittäminen näyttäytyy koulumenestyksessä.

Oppilaanohjaaja: Miten isä ja äiti – te näette tyttärenne?

Isä: No jos koulumenestystä arvioidaan, niin myös meidän näkökulmasta ongelmaton tapaus, motivoitunut ja ei oikeastaan tarvitse hirveän paljon patistella. Minä muistan muutaman kerran meidän varoitelleen, ettei tarvitse olla ylitunnollinen. Tavoitteet ovat joskus aika korkealla, että riittää kun se rima ylittyy. Urheilun kun mainitsit, niin se on, ja se opettaa, että töitä pitää tehdä pärjääkseen. (Oppilas katsoo vanhempia ja hymyilee.)

Oppilaanohjaaja: Millä tavalla sinä opiskelet, teet töitä tällä hetkellä?

Oppilas: Läksyjä, nopeasti. Tai en mä läksyjä. Kyllä mä kaikki teen. Ei mulla ole koskaan läksyt tekemättä. Matikasta tulee aina ja ne tulee tehtyä ja matikassa, kun mä sisäistä asian, siitä tulee helppoa.

Isä: Niin kuin minä sanoin. Eipä ole asiaa tullut kytättyä.

Äiti: Kokeisiin luettua, kun niitä tulee ja kun tuota urheilupuolta on tosi paljon, niin minun mielestä hän osaa suunnitella niitä tosi hyvin oman aikataulunsa, ei tarvitse siihen puuttua ollenkaan. Hoitaa homman. Siinä on selvä näkemys, milloin hoitaa minkäkin homman.

Oppilaanohjaajan tehtävänä oli luoda sellainen ilmapiiri, joka mahdollisti valintatiedosta keskustelemisen koulutusvalintoja parhaiten jäsentävällä tavalla. Etenkin vanhempien tiedon vastaanottaminen mahdollisti koulutusvalinnoista keskustelemisen. Se edellytti

oppilaan kuuntelemista ja siihen reagoimista tavalla, joka tuo täsmällistä valintatietoa oppilaan koulutulosten muodostumisesta. Vanhempien vastaanottavaisella yleisasenteella tuettiin ohjauskeskustelussa rakentuvaa ilmapiiriä ja samalla edistettiin erilaisten sisältöaiheiden jatkokäsittelyä.

Oppilas: Siis puhutaanko nyt kouluaineista... no mitä niitä nyt on: kuvis, kuviksen numero on kymppi, no enkku, se on ihan kivaa... mitä niitä nyt on. Hissa ja yhteiskuntaoppi oli mielenkiintoista, koska se maikka tekee siitä mielenkiintoista.

Äiti: Etkö sinä tykkää kummastakin?

Oppilas: No nyt se on vähän, kun se on vuorotteluvapaalla, sillein että se on vuoden poissa, se maikka on huono, kun se ei osaa pitää kuria, niin tota kun (--) oli hyvä opettaja, ne asiat meni perille – nyt ne ei mene, onhan se ihan kiva, mutta noi sijaiset kun on niin...

Isä: Mä ymmärrän tuon ihan hyvin, että tossa iässä se, mikä on kivaa, niin motivoi. Kun taas aikuisena osaa nähdä kauemmaksi, että tällaiset taideaineet ja muut mitkä ovat, kun taas maantieto, biologia, matematiikka ovat niitä missä yleissivistys kasvaa.

Seuraavaksi esitellään, miten oppilaan koulutusvalinnoista keskusteltiin kohdentamalla tarkastelu oppilaan koulunkäyntiin ja opiskeluun. Koulunkäynnin tarkasteleminen kytkeytyi tiiviisti oppilaan koulutulosten selvittämiseen yksittäisten arvosanojen ja yleisemmän koulumenestyksen avulla. Keskusteluissa pyrittiin kartoittamaan oppilaan koulutulosten ja koulunkäynnin välistä suhdetta ja selvittämään oppilaan omaa toimintaa koulunkäynnin aikana.

6.1.2 Oppilaan koulunkäynti ja opiskelu

Oppilaan koulunkäyntiin ja opiskeluun liittyviä tekijöitä perheet kartoittivat (n=148) hie-man yli viidenneksessä tutkituista episodeista. Koulunkäyntiin ja opiskeluun kytkeytyneet teemat kohdistuivat pääsääntöisesti tarkastelemaan oppilaan opiskelua, oppimista ja (taulukko 10.).

Taulukko 10. Koulunkäynnin ja opiskelun kartoittaminen

Oppilaan koulunkäynti ja opiskelu	f	%
Koulutyöskentely	80	54 %
opiskelu	44	
oppiminen	36	
Mielenkiinnon kohteet	68	46 %
taipumukset	30	
motivaatioon vaikuttavat syyt	38	
Yhteensä	148	100 %

Oppilaan koulunkäyntiin ja opiskeluun liittyviä aiheita kartoitettiin kahden teeman avulla. Koulunkäyntiä kartoittavan työskentelyn tunnistamiseksi perheet keskustelivat koulutyön tekemiseen liittyvistä tekijöistä. Tällöin käsiteltiin oppilaan koulutyön tekemisen laatua ja yleisempää koulumotivaatiota. Koulutyön tekemiseen kohdistuneita aiheita selvitettiin keskusteluissa, joissa kartoitettiin opettajan opetuksen merkitystä oppilaan oppimiseen ja motivaatioon. Mielenkiinnon kohteita perheet kartoittivat tarkastelemalla oppilaan yksilöllisiä taipumuksia ja mielekkäitä aineita. Mielenkiinnon kohteisiin kohdistuvissa keskusteluissa selvitettiin ystävien ja harrastusten merkitystä oppilaan koulunkäynnille ja opiskelun toteutumiselle.

Perheet kartoittivat oppilaan koulunkäyntiä ja opiskelua siten, että lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet tarkastelivat koulutyöskentelyyn liittyviä teemoja. Voidaankin perustellusti esittää, että perheohjauksessa muodostettiin yhteistoiminnallisesti konkreettista tietoa oppilaan koulunkäynnin nykytilasta.

Oppilaan mielenkiinnon kohteita kartoitettiin koulunkäymiseen kytkeytyneiden aiheiden avulla. Koulukäyntiin ja opiskeluun kohdistuneissa keskusteluissa kartoitettiin lähökohtaisesti oppilaan omatoimisuuden tasoa. Keskusteluissa tarkasteltiin etenkin sitä, miten oppilas haluaa opiskella jatko-opintojen aikana. Kotitehtävien tekemisen kartoittamisella muodostettiin informaatiota, jonka avulla keskusteluissa tunnistettiin koulutusten ja oman opiskelun välistä suhdetta. Koulutyöskentelyyn liittyvien teemojen kartoittaminen esiintyi ohjauskeskusteluiden aikana toimintana, jossa perheet pyrkivät kohdentamaan tarkastelua oppilaanohjaajan esittämien kysymysten avulla oppilaan koulutyöhön. Keskeistä oli selvittää, miten oppilas toteuttaa koulutyötä. Toisaalta keskusteluiden aikana tarkasteltiin toteutuneen toiminnan lisäksi oppilaan toiminnan vapautta ja mahdollisuutta koulutyön aikana. Koulutyöskentelyn kartoittamiseksi keskeinen sisältöaihe oli oppilaan kotitehtävien tekeminen. Kotitehtävien tekemisen kartoittamiseksi perhekeskusteluiden ominaiset piirteet muodostuivat oppilaan työn tekemisestä kohdistuvan informaation vastaanottamisesta, selvittämisestä ja arvioimisesta.

Oppilaanohjaaja: Teetkö sinä miten kotitehtäviä?

Oppilas: Kyllä minä ne aina teen.

Äiti: Hoitaa hommat. Siis kouluhommat. Kotitöistä ei puhuta. Aina on voinut luottaa (--) läksyjä ei ole tarvinnut valvoa (oppilas kuuntelee tarkasti äidin kertomaa). Hyvä poika. Ei aiheuta minkäänlaisia ongelmia. Isoveljen kanssa on käyty paljon kivisempi tie ja hommat on pedattu jo valmiiksi (oppilas ja opo kuuntelevat tarkasti). Ja Helmen kauttahan mä seuraan. Mä käyn päivittäin. Mä tiedän missä mennään, jos opettaja merkkää. Joka kerta keskustelemme, jos siellä on merkintä, miksi siellä on merkintä. Hyvä merkintä tai paha merkintä, sen mä katon.

Koulutyöskentelyn laatua ja määrää selvitettiin kysymyksin, miten oppilaat olivat tehneet ja suoriutuneet kotitehtävistään. Niiden selvittämisessä huomiota kohdennettiin erityi-

sesti siihen, kuinka paljon aikaa ja yrittämistä oppilas käyttää tehtävien tekemiseen. Keskusteluissa tietoa selvitettiin ja arvioitiin oppilaanohjaajan tekemien kysymysten avulla. Usein näissä tapauksissa kysymykset edistivät oppilaan ymmärrystä itsestään keskustelun aikana. Oppilas saattoi pohtia, kuinka voisi parantaa oppimistuloksiaan. Olisiko oppilas valmis tekemään töitä vaativampien opintojen eteen vai olisiko tärkeämpää päästä opinnoissaan helpommalla? Kysymykset edistivät koulutyöhön liittyvän määrän ja saavutettujen tulosten välisen suhteen arviointia.

Oppilaanohjaaja: Kerropa, miten sinä teet kotitehtäviä, tuleeko sinulle niitä?

Oppilas: Jää, riippuu vähän päivästä (hiljaisena). Melkein kaikista jää joskus, usein mä teen ne tunnilla.

Oppilaanohjaaja: Miten sinä rytmität niiden tekemisen?

Oppilas: Minä teen ne jossain välissä (naurahtaa ja katsahtaa vanhempiin päin).

Oppilaanohjaaja: Millainen kuva teillä on tyttärenne kotitehtävien tekemisestä (opo osoittaa kädellä vanhempien suuntaan)?

Äiti: Hän on aina hoitanut ne niin omatoimisesti (katsoo suoraan tyttäreen). Alasteella ne oli aina koulun jälkeen tehtynä. Ne on aina ollut tehty.

Oppilaanohjaaja: Ei ole tarvinnut huolehtia?

Äiti: Juu ei. Tosi helpolla on päästy – tässä vaiheessa.

Kotitehtävien kartoittamisella selvitettiin oppilaan oppimiseen liittyvää työskentelyä. Lähtökohtana oli tunnistaa keskusteluiden aikana kotitehtävien tekemiseen liittyvät tekijät ja muodostaa yhteys työskentelyn ja oppimisen välille. Tällainen esimerkki on perheohjauskeskustelusta, jossa keskusteltiin oppilaan ominaisesta tavasta oppia. Keskustelun aikana voitiin tunnistaa oppilaan aktiivinen rooli (ks. Deci & Ryan, 2012) tiedon tuottajana ja vanhemman vastaanottava asenne (ks. Constantino, 2003; Karila 2006; Nummenmaa 2006). Seuraavassa esimerkissä oppilas kertoi tekevänsä kovasti työtä koulumenestyksen eteen. Vanhemman toimintaa kuvaa aktiivinen tiedon vastaanottaminen ja oppilaan tuottaman tiedon hyväksyminen.

Oppilaanohjaaja: Miten sinä kuvailisit? Tuleeko tuo todistus helpolla vai kovalla työllä?

Oppilas: En minä tiedä. Nuo kielet, että ne saisi pidettyä seiskassa. Täytyy tehdä töitä. Viimeisimpään bilsan kokeeseen oon lukenut eniten mitä koskaan. (Äiti kuuntelee tarkasti.)

Oppilaanohjaaja: Olet mielenkiintoinen oppilas. Lahjakas. Sinustahan tulee mitä sinä itse haluat, se on varma.

Äiti (hymyilee ja naurahtaa): Näin on.

Oppimisesta käydyissä keskusteluissa tarkasteltiin työntekemiseen liittyvää yritteliäisyyttä ja vapautta oman työnsä ohjaamiseen.

Oppilaanohjaaja: Kysytään äidiltä, mikä on (--) koulunkäynnin tilanne?

Äiti (hymyilee ja katsoo oppilasta): Se on aika tasaisena pysynyt. Ymmärtääkseni se on pysynyt aika tasaisena (katsoo oppilasta). Ei ole notkahduksia.

Oppilas: On se ihan hyvä, näkee kavereita ja tulee perjantai ja alkaa viikonloppu.

Oppilaanohjaaja: Millainen sinun koulumotivaatiosi on?

Oppilas: Sellainen, että se vähän vaihtelee.

Oppilaanohjaaja: Oletko sinä huomannut tämän?

Äiti: Varmaan aika sellainen normi. (--) kuitenkin lähtee ihan mielellään kouluun, vaikka hän ei ole niin tehtävistä innostunut, niin siitä mä olen iloinen, että hän menee kouluun. Mun mielestä ihan ok.

Koulumotivaatiota kartoitettaessa tarkasteltiin opiskeluun ja oppimiseen liittyviä tekijöitä. Koulumotivaation keskeisinä tekijöinä tunnistettiin yhdessä ne teemat, jotka koskettivat oppilaan oppimista eri aineiden aikana ja hänen suhtautumistaan niiden opiskeluun. Oppimisen teemoista keskeisinä nousivat aiheet, joissa oppilaat kertoivat oppimisestaan positiivisena asiana. Keskusteluissa esiintyi myös tapauksia, joissa oppilaan oppimisen kokemattomuus vaikutti hänen motivaatioonsa negatiivisesti.

Oppilaanohjaaja: Millainen koulumotivaatio sinulla on? Onko kiva tulla kouluun?

Oppilas: Kai mulla aika hyvä on. Kyllä mä koitan saada hommat hoidettua.

Oppilaanohjaaja: Miten te vanhempina näette (--) koulumotivaation?

Äiti: Ehkä se on helpottanut.

Isä: Eikö se ole parantunut täällä yläkoulussa (suuntaa kysymyksen oppilaalle).

Oppilas: Joo, varmaan.

Koulutyössä tapahtuvan oppimisen kartoittamisen avulla tarkasteltiin, miten oppilas oppii parhaiten, ja kuinka suuri merkitys opettajalla on oppimiseen. Oppilaan oppimisesta käydyissä keskusteluissa tarkasteltiin muun muassa niitä ominaisuuksia, joita oppilas käyttää oppiakseen. Keskusteluissa tuotiin esille, miten opettajan toiminta mahdollistaa oppilaan oppimisen parhaiten.

Oppilas: (--) on tosi hyvä opettaja, sen opetuksesta jää kaikki hyvin päähän.

Oppilaanohjaaja: (--) on todella hyvä opettaja. Yksi Suomen parhaimmista.

Äiti: Siinä on tosi iso ero. Ennen joutui kovasti auttamaan, mutta kun tänne tultiin, ei ole tarvinnut enää erikseen auttaa.

Koulunkäymiseen ja opiskelun toteutumiseen vaikuttivat hänen positiiviset ja negatiiviset kokemukset opetuksesta. Oppilas kertoi keskusteluissa tietoa opettajien merkityksestä. Tämä esiintyi etenkin silloin, kun oppilas koki opettajan vaikuttavan oppimiseen positiivisesti. Tutkituissa tapauksissa oppilaan kokemus välittyi positiivisena niiden opettajien kohdalla, jotka olivat innostuneita omaan opetettavaan aineeseensa ja osasivat välittää sen myös oppilaalle. Joissakin tapauksissa oppilaan kokemukset opettajan merkityksestä olivat negatiivisia. Nämä tapaukset esiintyivät etenkin tapauksissa, joissa opettajana toimi sijainen varsinaisen opettajan tilalla.

Oppilaanohjaaja: (--), miten sinä luokassa opit?

Oppilas: No se on kaikista paras, kun samalla opettaja kun puhuu... kirjoitetaan muistiinpanoja, pitää tehdä jotain siinä samalla, jos pelkästään niin kuin kuuntelemalla, menee toisesta korvasta sisään ja toisesta ulos, ja esimerkiksi (--), opettaa hissaa ja yhteiskuntaoppii nyten, siellä jää hyvin mieleen, kun sillä on niitä omia juttuja, kun se opettaa, jää mieleen ne kaikki asiat tunnilla.

Oppilaanohjaaja: Miten äiti ja isä? Oletteko te puhuneet siitä, miten oppii?

Isä: Itse asiassa ollaan juteltu juuri siitä, miten kokemuksella itsellä, on se mikä asia tahansa, kun sitä aletaan käymään läpi, on ihmisillä erilaisia tapoja oppia, joku pitää maata selällään lattialla ja pitää jalkoja ylhäällä ja heilutella...

Äiti: Joku ehkä oppii itse pelkällä kuuntelemalla, että on siitä keskusteltu (katsahtaa (--)) ja (--)) hymistää hyväksyvästi).

Mielenkiinnon kohteisiin kohdistuvissa keskusteluissa kartoitettiin oppilaan yksilöllisiä taipumuksia, mielekkäitä oppiaineita sekä harrastustoimintaa ja ystävien merkitystä yleisen kouluviihtyvyyden näkökulmasta. Mielenkiinnon kohteiden kartoittaminen jäsentyi teemana ohjauskeskusteluissa, joiden aikana pyrkimys oli muodostaa konkreettista ja hyödyllistä tietoa oppilaan koulutusvalintojen tueksi. Myös vapaus ja autonomian kehittyminen kytkettyivät osana tarkasteluun.

Mielenkiintoa kartoitettaessa keskeinen näkökulma oli mahdollistaa oppilaan oman puheen ja aktiivisen itsemääräämisen kokemus omien asioiden hoitamisessa. Erityisesti yksilöllisesti lahjat ja taipumukset esiintyivät keskusteluissa aihepiirinä, joka rakensi kokonaiskuvaa oppilaan mielenkiinnon kohteista ja luottamuksesta omiin kykyihinsä. Taipumusten kartoittamisen aikana lähtökohtina olivat oppilaan lahjakkuus ja osaaminen, jotka usein esiintyivät erityisesti koulutyön ja harrastusten aikana. Harrastustoiminnan ja koulunkäynnin yhteys korostui erityisesti taito- ja taideaineiden harrastamisen ja niissä aineissa pärjäämisen yhteytenä.

Oppilaanohjaaja: Missä sinä olet lahjakas?

Oppilas: Liikunnassa, musiikissa ja kuvataiteissa.

Isä: Toi varmaan näkyy harrastuksissa hyvin. Minä sanoisin että 20, 20 ja 40 pros-saa on lahjakkuuden osat.

Oppilaanohjaaja: Oletko sinä samaa mieltä kuin isä? (Suuntaa kysymyksen oppi-laalle.)

Oppilas: Joo, on se näin (katsoo isää ja hymyilee).

Lahjojen ja taipumusten kartoittaminen mahdollistui oppilaanohjaajan esittämien kysy-mysten avulla. Taipumuksiin kohdistuva keskustelu rakentui siten, että vanhemmat ja oppilas kertoivat oman näkemyksensä, mitkä olivat keskeisiä taipumusalueita oppilaan opinnoissa. Keskeistä ohjauksen toimivuudelle oli oppilaanohjaajan ohjaustoiminta, jossa kysymysten esittäminen edisti teeman käsittelyä.

Oppilaanohjaaja: Sanos (--), missä sinä olet lahjakas?

Oppilas: No tossa kuvataiteessa ja esimerkiksi suunnistuksessa, kun pitää mennä johonkin paikkaan, niin osaa mennä sinne ja sen huomaa, kun menee vaikka kave-reille, niin muistaa vaikka maisemista ja semmosista, miten sinne menee takaisin.

Oppilaanohjaaja: Löytyykö sinulta kielellistä lahjakkuutta, opitko helposti kieliä?

Oppilas: Aika helposti, mutta ne on vaikeimpia.

Oppilaanohjaaja: Mitä isä ja äiti? Missä (--) on lahjakas?

Isä: Ne ne on varsinkin kuvataiteet, sitten se että (--) on hirveän hyvä se muisti, että esimerkiksi kun (--) lukee kouluasioita, niin ne jää hirveän hyvin mieleen.

Koulunkäyntiä kartoitettaessa selvitettiin yhteistoiminnassa koulutulosten ja niiden eteen tehdyn työn suhdetta. Tämä toteutui tarkastelemalla oppilaalle mielekkäiden ainei-den opiskelua. Kartoitettaessa mielekkäitä oppiaineita vastaanotettiin, selvitettiin ja arvi-oitiin yhdessä tietoa niistä aiheista, jotka kokemuksen mukaan olivat mielekkäitä. Oppi-aineiden kartoittamisen aikana myös vanhemmat osallistuivat tiedon tuottamiseen. He kertoivat tunnistaneensa mielekkäitä ja hyviä oppiaineita, jotka esiintyvät koulunkäyn-nissä ja vapaa-ajalla.

Oppilaanohjaaja: Mistä sinä pidät? Kouluaineista ja muustakin?

Oppilas: Köksä on tosi kivaa ja siinä pääsee irti... siinä on vähän rennompaa ja sitten kuvia on ihan kivaa ja muutenkin taideaineet. Vapaa-ajalla, ratsastusta har-rastan, siellä unohtuu kaikki kouluasiat ja kavereiden kanssa ja koiran kanssa len-killä.

Äiti: Leipomiseen on intoa.

Isä: Ja tosi taiteellinen, tosta kuviksesta.

Äiti: Piirtäminen kyllä miellyttää ja sitä haluaa tehdä, valokuvausta.

Isä: Taiteellisuudesta tietysti tuo pianonsoitto. Tietysti on sosiaalinen tyttö. Kesäloma päätettiin siten, että pyydettiin mökille neljä (--) hyvää kaveria ja vietettiin siellä useampi päivä ja syntymäpäivät. Siellä huomasi sen, miten hän toimii kaveripiirissä, se oli hyvä asia. Siinä näki ryhmässä toimimista, hyvin puhelias ja sosiaalinen siellä kaveripiirissä. Huomaa että hän viihtyy ihmisten parissa.

Oppilaat korostivat koulunkäynnin olevan heille merkityksellistä ystävien ja kavereiden tapaamisen vuoksi. Kartoitettaessa koulunkäynnin tekijöitä kaverit ja ystävät esiintyivät koulussa positiivisena ja merkityksellisenä asiana.

Oppilaanohjaaja: Tykkäätkö tulla kouluun?

Oppilas: Kyllä?

Oppilaanohjaaja: Miksi sinä tulet kouluun, kavereiden takia?

Oppilas: Joo ja (hieman hymyillen) koulutuksen.

Oppilaanohjaaja: Tämä on ehkä enemmän äidille?

Äiti: Kyllä.

Oppilaanohjaaja: Pakkaa aamulla iloisesti repun?

Äiti (nauraa): Just niin kuin 15-vuotias sen tekee.

Harrastusten positiivista merkitystä koulunkäynnissä ja opiskelussa kartoitettiin niissä tapauksissa, joissa oppilas ja vanhemmat korostivat harrastuksia koulutyön ohella. Näissä tapauksissa oppilaan urheiluharrastukset esiintyivät sekä koulunkäynnin että opiskelun rytmittäjänä. Voidaankin todeta, että vanhemmat kokivat oppilaan urheiluharrastusten edistävän koulunkäyntiä ja koulutustavoitteiden rakentamista.

Isä: Kun sinä tuossa kysyt, niin kentän laidalla katellaan. (--) on puolen vuoden kokemus uudessa juokkueessa (jalkapallo), niin joutuu opiskelemaan tavoille. (Isä näyttää kädellä ympyrää): joka on aika iso prosessi, ja silloin se sijoittuminen kentälle, mikä tapahtuu joukkueen ehdoilla, niin ainakin viime pelin perusteella silmät ja aivot käy. Kun on ohjeistus ja täytyy sulkea yksi osa-alue pois, täytyy sanoa, että onnistui 90-prosenttisesti oikein. Kyllä se kolmiulotteisuus ja mitä hänen täytyy ottaa huomioon, niin pelaa aika hyvin. Paljastui aika hyvin (oppilas nyökkää samanaikaisesti).

Oppilaanohjaaja: Sinusta tulee ammattilainen. Mikäs on plan b?

Oppilas: Jalka murtuu, eikä pysty pelaamaan. Mitäs mä sitten teen?

Isä: Eikö sinulla ollut että yliopistoon?

Oppilas: Joku liikunnan ala?

Oppilaanohjaaja: (--), liikunnanopettajaksi?

Koulunkäynnin ja opiskelemisen kartoittamisella ohjauskeskusteluissa muodostettiin valintatietoa, jonka avulla pystyttiin lisäämään ymmärrystä oppilaan koulutulosten rakentumisesta eri aineissa. Keskeisinä tekijöinä opintomenestyksen ja koulunkäynnin välisen suhteen muodostamisessa olivat koulutulokset, oppimisen eteen tehty työ ja ne tekijät, joiden avulla oppilaan motivaatio rakentui.

6.1.3 Jatko-opiskelusuunnitelmat

Ura- ja koulutussuunnitelmien kartoittamista toteutettiin kahden lähtökohdan avulla. Ensimmäisenä lähtökohtana olivat oppilaan jatko-opiskelusuunnitelmien kartoittaminen yhteishakua varten. Toisena lähtökohtana olivat oppilaan yleisemmät ura- ja koulutussuunnitelmat. Oppilaan jatko-opiskelusuunnitelmia perheet kartoittivat (n=168) hieman yli viidenneksessä tutkituista episodeista. Jatko-opintoihin kytkeytyneet teemat tarkastelivat ura- ja koulutustavoitteita toisen asteen koulutusten ja yleisemmän ammatti- ja koulutustiedon avulla (taulukko 11.).

Taulukko 11. Oppilaan jatko-opiskelusuunnitelmien kartoittaminen

Oppilaan jatko-opiskelusuunnitelmien kartoittaminen	f	%
Yhteishakutavoitteet	89	53 %
lukiokoulutus	41	
amatillinen koulutus	38	
ei suuntaa	10	
Yleisemmät ura- ja koulutustavoitteet	80	47 %
kouluttautumistavoitteet	39	
ammattitavoitteet	41	
Yhteensä	168	100 %

Jatko-opiskelusuunnitelmia kartoitettiin kahden teeman avulla. Ensimmäisenä teemana selvitettiin opintotavoitteita toisen asteen yhteishakua varten. Toisena aiheena tarkasteltiin oppilaan yleisempiä koulutustavoitteita. Nämä teemat kytkeytyivät osin toisiinsa, kun keskusteluissa selviteltiin oppilaan koulutus- ja ammattitavoitteita muun muassa oppilaan sisäisen motivaation ja haaveiden näkökulmasta. Useissa tapauksissa oppilaan ymmärryksessä koulutus- ja ammattitavoitteet esiintyivät osin päällekkäisinä ja samaa ammattia sekä koulutusta tarkoittavana käsitteenä. Jatko-opiskelusuunnitelmien selvittämisen aikana keskusteluissa tarkasteltiin lähtökohtaisesti oppilaan koulutusasteen valintoja sekä ymmärryksen muodostumista siitä, mitä koulutusvalinnat tarkoittavat konkreettisesti jatko-opintojen ja ammattiin valmistumisen näkökulmista.

Oppilaan yhteishakutavoitteet konkretisoituivat toisen asteen valintaa prosessoitaessa. Kartoittamisella pyritään muodostamaan ymmärrystä oppilaan tavoitteellisemmasta opiskelusta ja tulevaisuuden pyrkimyksistä. Useissa tapauksissa tämä kysymys edellytti

oppilaalta kannan muodostamista. Haluaako hän opiskella enemmän luku- ja kirjoitus-painotteisesti vai käytäntöä painottaen. Näissä tapauksissa ohjauksessa odotettiin oppilaan tuottavan informaatiota, mitä ja miten hän haluaa opiskella perusopetuksen jälkeen.

Kartoittamisen avulla muodostettiin myös kokonaiskuvaa vanhempien ajattelusta. Jatko-opintotavoitteiden kartoittamisen avulla pyrittiin tunnistamaan oppilaan tavoitteet samankaltaisena tai eriävänä tietona. Tämä mahdollisti oppilaan yhteishakutavoitteiden kartoittamisen vastaanottavasti, selventävästi ja arvioivasti.

Puolet aineiston perheistä jäsensi oppilaan yhteishakutavoitteita lukiokoulutuksen avulla. Keskusteluissa, joissa kartoitettiin oppilaan yhteishakutavoitetta lukiokoulutuksen avulla, tarkasteleminen esiintyi tyypillisesti siten, että oppilaanohjaajan strukturoituun ohjauskysymykseen oppilas vastasi haluavansa opiskella lukiokoulutuksessa. Näissä tapauksissa oppilaan lukiokoulutukseen suuntautunut jatko-opintotavoite esiintyi hyvin tiedostetulta ja ennakolta päätetyltä. Lukiokoulutustavoitteen kartoittamisessa keskityttiin usein selvittämään oppilaitosten eroavaisuuksia ja osassa tapauksissa matkustamiseen sekä asumiseen liittyviä seikkoja. Monissa tapauksissa esille nousivat myös jatko-opinnot lukion jälkeen. Muutamissa tapauksissa myös tarkasteltiin aikaisempien vuosien sisäänpääsykeskiarvoja ja sitä, miten tulisi jatkossa opiskella päästäkseen kyseiseen luki-oon.

Oppilaanohjaaja: Mitä olette mieltä? (--) on menossa (--) lukioon. Millaisia mietteitä teillä on?

Isä: Tosi hyvä juttu. Itse en lukiota käynyt mutta sydämestäni toivon, että hän menisi ja minun mielestäni se on ihan oikea tie lähteä. Ammatillinen koulutus tässä vaiheessa, niin visio tarvitsisi olla niin selvä, mitä lähtee tekemään. Lukiolla avaa kuitenkin ovia niin paljon. Sitten se jatko on itsestä kiinni sen jälkeen. Sitten jos vähän aikuisempana selkeäsi, mitä haluaa lähteä tekemään. Valmentaa siihen. Minun mielestä tosi hyvä juttu syventää kieliopintoja ja muita näitä yleissivistäviä.

Oppilaan yhteishakutavoitteen kartoittamisessa oli tunnistettavissa asenne, jossa vanhemmat vastaanottivat oppilaan tuottamaa puhetta hyväksyvästi. Vanhemmat selvensivät ja arvioivat tietoa yhteishakutavoitteesta oppilaan puhetta mukailevalla tavalla. Tämä esiintyi erityisesti oppilaan ilmaistessa tavoitteen lukiokoulutuksen. Keskusteluissa rakentui tilanne, joka vaikutti vanhempien puheen muodostumiseen hyväksyvästi.

Oppilaanohjaaja: Sinä voit näyttää äidille, mihin olet ajattelut hakea.

Oppilas (ojentaa opo-vihkon äidille): Tuossa nuo ovat (--) lukioon, kun minä en ole ajatellut lähteä kovin kauas. Kun lukio on kuitenkin samanlaista kaikkialla.

Oppilaanohjaaja: Olemme tuossa puhuneet noin (näyttää äidille opovihosta).

Äiti: Minusta se kuulostaa siltä kuten olemme kotonakin puhuneet, että se (--) lukio on hyvä. Jo oikeastaa pidemmän aikaa, kun jos lähtee tonne pidemmälle, johonkin

liikuntalukioon, niin sitä ei jaksakaan jos junamatkat ovat täältä niin älyttömän pitkät. Se vie tota jaksamista pois. Tosi hyvä vaihtoehto. Se on tossa lähellä.

Noin kolmasosa perheistä kartoitti oppilaan tulevaa yhteishakua ammatillisen koulutuksen näkökulmasta. Keskusteluissa tarkasteltiin kouluasteen valinnan lisäksi, mikä ammatillisen koulutuksen linjoista olisi oppilaalle mieluinen ja sopiva. Tällöin korostuivat oppilaan mielenkiinto koulutusta kohtaan ja käytännön työn kautta oppiminen. Keskusteluissa vanhemmat vastaanottivat oppilaan puhetta hyväksyvästi ja havaittavissa oli avoimuus oppilaan koulutusvalintojen selvittämiseen.

Oppilaanohjaaja: Missä sinä olet ensi syksynä?

Oppilas: No siis: tossa (--). No varmaan se kokkilinja. Tai sitten joku semmoinen, mikä viittaa ruumiilliseen työhön. Raksa, logistiikka tai joku semmoinen. Pitää haalareita päällä ja näpit ojossa.

Oppilaanohjaaja: Loistavaa. Mitäs isä ja äiti?

Äiti (hymyilee): Ihan sopivalta kuulostaa (katsoo isään).

Isä: Kyllä (katsoo hyväksyvästi oppilaaseen päin).

Muutamissa perheohjauskeskusteluissa kartoitettiin oppilaan yhteishakutavoitetta ilman konkreettista vaihtoehtoa. Näissä tapauksissa oppilaat ilmaisivat, etteivät osaa nimetä yhteishakutavoitetta. Vanhemmat vastaanottivat oppilaan tuottaman informaation hyväksyttävänä asiana. Joissakin tapauksissa keskusteluissa tuotiin esille niitä koulutuksia, jotka eivät olleet sopivia oppilaalle. Tällöin ohjauskeskusteluissa korostui oppilaan toteuttama reflektio omiin taitoihin, kykyihin ja motivaatioon.

Oppilaanohjaaja: laitait viisi vaihtoehtoa. Mikä se kaikkein ylin vaihtoehto on?

Oppilas: En tiedä (naurahtaa).

Oppilaanohjaaja: Hyvä vastaus. Kysytään äidiltä? Missä äidin mielestä (--) olisi hyvä olla ensi vuonna? Onko mielipidettä?

Äiti (naurahtaa): No, en ole oikeastaan asettanut sellaisia toiveita, että vanhemmat päättävät, jotta hänestä tulisi lääkäri tai joku muu. Vaan että hän itse löytää sellaisen koulutuksen ja missä viihtyy.

Tavoitteiden asettamisen vaikeudet selittyivät usein sillä, ettei oppilas vielä tietänyt riittävästi jatko-opinnoista. Myös tuli esille seikka, että oppilas ei tiennyt, mikä soveltuisi hänelle parhaiten. Muutamissa tapauksissa oppilaan huono opintomenestys näyttäisi vaikuttaneen siihen, että oppilas ei osannut tai halunnut antaa valintatietoa jatko-opintotavoitteistaan. Voidaankin tunnistaa, että ohjauskysymyksen avulla ei pystytty lisäämään ymmärrystä keskustelulle asetun tavoitteen mukaisesti. Näissä tapauksissa oppilaan jatko-opintojen kartoittaminen ei edistänyt ohjauskeskustelun kulkua parhaalla mahdollisella tavalla.

Oppilaanohjaaja: Missä sinä näet olevasi syksyllä? Mihin sinä haet, on viisi vaihtoehtoa ja yhteishaku alkaa helmikuussa?

Oppilas: No ei ole vielä hirveästi tuota mietitty. (Pitkä hiljaisuus; sekä oppilas että isä katsovat opoa.)

Oppilaanohjaaja: Onko vielä täysin avoin?

Oppilas: No aika.

Oppilaanohjaaja (näyttää kädellä puheenvuoroa isälle).

Isä: Viimeksi kun keskusteltiin (poika katsoo isäänsä) asiasta, niin oikeastaan tuli aloja, mihin ei ainakaan.

Oppilaanohjaaja: Heitän tässä ihan villisti. Kun sinulla oli lahjakkuutena tuo liikunta ja isäkin sanoi sen, niin miten esimerkiksi liikunnanohjauksen perustutkinto?

Oppilas: Olisi se ihan mielenkiintoinen.

Isä (nyökyttelee): Joo.

Oppilaanohjaaja: Jos sinua kiinnostaa niin kannattaa mennä katsomaan koulu paikan päälle.

Oppilas: Kyllä se aina kiinnostaa.

Isä: Ja kannattaa kysyä liikunnan maikoilta paikasta, kun ne on käynyt siellä.

Jatko-opintotavoitteiden selvittämiseksi perheet kartoittivat myös yleisempiä koulutukseen ja ammattitietoisuuteen liittyviä tekijöitä. Yleisemmät koulutukseen ja ammatteihin liittyvät tekijät kohdennettiin keskusteluissa selvittämään niitä valintoja ja ratkaisuja, joita tulevaisuudessa tapahtuu. Yleisesti voidaankin todeta, että nämä teemat edellyttivät asettautumista tulevaisuuden valintoihin. Valtaosa vanhemmista tulkitsi koulutuksen ja ammatin välistä eroa samankaltaisena jatkumona ja pyrki osallistumaan ohjaukseen edellytysten mukaisella tavalla.

Yleisemmät koulutustavoitteet rakentuivat keskusteluiden aikana siten, että niissä selvitettiin lähtökohtaisesti korkea-asteen opintoja. Korkea-asteen opintojen tarkastelu ulotettiin lähinnä koskettamaan pelkästään yliopistoissa tapahtuvaa opiskelua. Siinä asetettiin tavoitteita lukiokoulutukseen jälkeen tapahtuvia valintoja varten. Näissä tapauksissa oppilaat kertoivat tavoitteeksi muun muassa lääketieteellisen tutkinnot, tekniikan alan tutkinnon ja muutamissa tapauksissa oppilaat ilmaisivat tulevaisuuden haaveeksi opettajan koulutuksen.

Oppilaanohjaaja: Kuinka pitkälle sinä aioit opiskella?

Oppilas: Kyllähän mä varmaan yliopistoon. Siihen on vielä paljon aikaa. Ensin lukioon ja sitten yliopistoon (vanhemmat katsovat tarkasti oppilaaseen päin ja hymyilevät hyväksyvästi).

Ammattitavoitteiden kartoittamisen aikana keskusteluissa muodostettiin informaatiota oppilaan ammattitavoitteista. Tavoitteista keskusteleminen rakentui siten, että oppilaan antamaa tietoa vastaanotettiin, selvennettiin ja arvioitiin. Teemana ammattitavoitteiden kartoittaminen oli useissa keskusteluissa vaikeaa ja edellytti oppilaalta selkeää ammatillista suuntautumista. Keskusteluiden aikana tunnistettavana rakenteena esiintyikin vanhemman hyväksyntä oppilaan tulevaisuuden ammattitavoitteille.

Ammattitavoitteiden kartoittamisen aikana esiintyikin ammatteja, joista oppilas osasi nimetä tulevaisuuden suosikkiammatin. Näissä keskusteluissa tyypillisesti vanhemmat vastaanottivat oppilaan puhetta ammattitavoitteesta ja usein selvensivät informaatiota keskustelun pohjaksi. Oppilaiden ammattitavoitteet muodostuivatkin konkreettisten ja tutujen ammattien ympärille. Voidaankin todeta, että ammattivalikoiman vaihtelu ei ollut suurta ja siinä esiintyivät suosittujen lääkärin ja opettajan ammatin lisäksi myös poliisi ja palomies.

Oppilaanohjaaja: Mikä ammatti sinua kiinnostaa?

Oppilas: Liikunnanopettaja, missä sitä voi opiskella?

Oppilaanohjaaja: Jyväskylässä.

Oppilas: Pääseekö siitä sitten opettamaan ala-asteelle?

Oppilaanohjaaja: Pääsee ja myös yläasteelle. Mutta ala-asteella opettajat ovat luokanopettajia

Äiti: Niin opettajia (katsoo oppilasta).

Jatko-opintotavoitteiden kartoittamisessa keskeiset sisällöt jäsenyivät niistä tekijöistä, jotka selkeyttivät tietoa oppilaan valintamahdollisuuksista. Näitä tekijöitä olivat tyypillisesti mielenkiinto koulutusta kohtaan ja siitä kumpuava tavoitteiden asettaminen. Vanhempien toiminnassa korostuivat tiedon vastaanottaminen, selventäminen ja arvioiminen. Yhteishakutavoitteiden kartoittamisessa vanhempien vastaanottaminen ja hyväksyvän yleisasenteen esiintyminen oli tyypillinen toiminto. Tulevaisuuteen kohdennetuissa yleisimmissä ura- ja koulutusvalintoihin liittyvissä aiheissa teemat esiintyivät usein abstrakteina.

Ohjauskeskustelussa kartoittaminen oli keskeinen tapa selvittää oppilaan koulutuksellinen lähtötilanne. Keskustelulle etukäteen muodostettu struktuuri edisti asioiden käsitteilyä niin, että pystyttiin huomioimaan ne tärkeät tekijät, joita tulisi ottaa huomioon koulutusvalintaa tehtäessä. Tulee todeta, että pelkkä vanhempien läsnäolo ohjauskeskustelussa ei ollut riittävää. Aktiivisuus ja motivaatio edistivät ohjauskeskustelussa tavoitteeseen pyrkimistä. Osallistujien yhteisesti tavoiteltavaan suuntaan kohdistunut toiminta rakensi keskustelua siten, että ohjattavat pystyvät vaikuttamaan aktiivisesti koulutusvalintojen prosessoimiseen.

6.2 Neuvotteleva yhteistoiminta

Neuvottelevaa yhteistoimintaa esiintyi ohjauskeskusteluiden aikana noin kolmasosassa (222/731) tutkimukseen sisältyneistä episodeista. Ohjauskeskusteluiden aikana neuvotteleva yhteistoiminta esiintyi ohjattavien aktiivisena ja aloitteellisena toimintana koulutusvalintojen selvittämiseksi. Neuvottelun aikana vanhemmat toivat esille mielipiteitä ja arvostuksia oppilaan koulutusvalintoihin liittyen. Vanhempien toiminnassa oli havaittavissa oppilaan käsityksen aktiivista haastamista ja uusien näkökulmien tuomista keskusteltavaksi. Oppilaan aktiivisuus ilmeni myös mielipiteiden tuomisena ohjauskeskusteluun. Tällä tavoin oppilas pyrki edistämään oppilaanohjaajan kysymysten käsittelyä.

Perheiden pyrkimyksenä oli neuvottelun aikana muodostaa yhteistä ymmärrystä oppilaan koulutusvalintatilanteesta. Näkökulman lisäämisen avulla ohjauksessa edistettiin keskustelua, joka hyödynsi oppilaan koulutustavoitteiden käsittelyä mahdollisimman laaja-alaisesti. Oppilaan koulutusvalinnoista neuvoteltiin pääasiallisesti kahdella eri tavalla: oppilaan aktiivista toimijuutta vahvistamalla ja koulutusvalintoja koskevan tiedon esittämisellä.

Neuvottelun aikana korostui oppilaan aseman huomioiminen. Viestintä sisälsi puhetta, jossa tunnistettiin oppilaan tilanne. Tunnistaminen muodostui oppilaan aseman ja sen merkityksen korostamisena. Tämä tapahtui joko vanhemman tai oppilaanohjaajan toimesta.

Ohjauksessa korostui pyrkimys edistää oppilaan koulutuspyrkimyksiä koskevaa tiedon muodostumista. Kushin ja Cochranin (1993) mukaan oppilaan hyvän edistäminen edellyttää kaikilta osapuolilta (*oppilas, vanhemmat ja oppilaanohjaaja*) aktiivista toimintaa.

Perheohjauksen aktiivisessa toiminnassa ilmaistiin sitoutuminen oppilaan koulutusvalintojen selvittämiseksi viestintänä, jonka tarkoituksena oli huomioida näkökulmia tulevaisuuden koulutusreittien valitsemiseksi. Vanhemman ja oppilaanohjaajan valmius auttaa ja tukea oppilaan valintojen selvittämistä mahdollisti laaja-alaisen keskustelun oppilaan pyrkimyksistä.

Ohjattavien viestintä sisälsi puhetta, jossa tunnistettiin uskottavan tiedon laatu ja määrä. Tiedon merkitys korostui oppilaan koulutustavoitetta edistäväksi tai vähentäväksi. Tämän avulla oli tunnistettavissa mahdollisuuksia ohjaava ilmapiiri. Se ilmeni vuorovaikutukseen osallistumisena ja oppilaan opintomenestykseen sekä koulutustavoitteeseen liittyvän tiedon jakamisena.

6.2.1 Oppilaan aktiivisen toimijuuden vahvistaminen

Henkilökohtaisen tilanteen huomioimisella keskusteluissa vahvistettiin aktiivisen toimijuuden merkitystä koulutusvalintojen selvittämisessä. Aktiivisen toimijuuden vahvista-

misessa vanhempien toiminta esiintyi aloitteellisena ja aktiivisena (taulukko 12.). Toiminnassa korostuivat oppilaan yksilöllisten ominaisuuksien, koulutustavoitteiden ja mielipiteen kunnioittaminen.

Taulukko 12. Aktiivisen toimijuuden vahvistaminen

Oppilaan aktiivisen toimijuuden vahvistaminen	<i>f</i>	%
Oppilaan yksilölliset ominaisuudet	12	12 %
Oppilaan mielipiteiden arvostaminen	9	9 %
Oppilaan koulutustavoitteiden arvostaminen	10	11 %
Suorien ohjeiden ja neuvojen antaminen	25	26 %
Yhteinen neuvotteleva ote	41	42 %
Yhteensä	97	100 %

Taulukosta 12. ilmenee, miten oppilaan aktiivista toimijuutta vahvistettiin korostamalla hänen asemaansa ja tilannettaan. Toimijuuden huomioimisessa oli havaittavissa oppilaslähtöisyyttä. Tunnuspiirteinä olivat oppilaan ajatusten ja pohdintojen sekä yksilöllisten ominaisuuksien huomioimiseen kohdistuva puhe. Lisäksi oppilaan henkilökohtaista asemaa ja hyvinvointia huomioitiin hyväksymällä koulutusvalintakeskustelun lähtökohdat, joissa kunnioitettiin oppilaan mielipidettä ensisijaisena valintatiedon tuottajana.

Vanhemmat korostivat näkökulmia, joissa otettiin huomioon oppilaan mielipide. Oppilaan mielipiteen kunnioittaminen oli keskeinen teema, jonka avulla huomioitiin oppilaan tilanne koulutustavoitteiden selvittämiseksi. Seuraavan esimerkin avulla kuvataan, miten oppilaan mielipiteen vastaanottaminen ja siihen reagoiminen toteutuu tavalla, jossa vanhempien puheen sisältö muodostuu oppilaan tuottaman puheen mukaisesti.

Oppilaanohjaaja: Mikäs on sinun mielestäsi kaikkein ikävin aine?

Oppilas: Matikka.

Oppilaanohjaaja: Onko äiti huomannut tämän?

Äiti: Se on varmaan niin kuin kaikissa aineissa, se harjoittelun määrä, ihan konkreettinen tekeminen ja että se tulisi sitä kautta... se vahvistuisi sitä kautta. Se on varmaan parantunut sitä kautta.

Aktiivista toimijuutta korostettiin keskusteluissa, joissa vanhemmat selkeästi hyväksyivät oppilaan tuottaman valintatiedon. Vanhemmat vastaanottivat tietoa koulumenestyksestä ja niihin kytkeytyneistä tavoitteista. Viestintä sisälsi rohkaisevaa ja kannustavaa puhetta oppilaan toimintaa kohtaan.

Noddingsin (2002) mukaan hyväksymisellä ja toisen puheen vastaanottamisella voidaan edistää asioiden hyvää käsittelyä. Oppilaan mielipiteen kunnioittamisen tunnuspiirteenä oli toiminta, jossa vanhemmat kuuntelivat keskittyneesti oppilaan omaa kertomusta siitä,

millainen koulutus häntä kiinnostaa. Hyväksymistä esiintyi keskusteluiden aikana myös vanhempien sanattomassa viestinnässä. Sanattomassa viestinnässä esiintyi tyypillisesti hymyilyä ja pään nyökkäämistä oppilaan suuntaan. Näissä tapauksissa lähes poikkeuksetta oli huomattavissa tiivis katsekontakti oppilaan ja vanhemman välillä.

Oppilaanohjaaja: Motivaatiota ei tarvitse käsitellä, kun se on loistava, mutta kerro, missä sinä olet lahjakas?

Oppilas: Just niissä mitkä loppu seiskalla: musiikissa, kuvataiteessa ja käsityössä.

Oppilaanohjaaja: Olet siis enemmän tekijä?

Oppilas: Joo, kyllä.

Oppilaanohjaaja: Nyt sitten isä ja äiti saa kehua tosi paljon, missä (--) on lahjakas.

Äiti (naurahtaa ja katsoo oppilaaseen päin).

Isä: Kyllä, ehdottomasti. Hän maalaa huoneessaan ja soittaa pianoa. Hänellä on motivaatiota tuollaiseen. (--) on hirveän hyvä auttaa muita. Hän selvästi nauttii, jos saa auttaa muita.

Äiti: Saa siis kehua lastansa (katsoo oppilasta ja hymyilee). Minä ajattelen hänestä (katsoo oppilasta), olen ylpeä. Olen hänestä iloinen.

Toimijuuden vahvistamisessa lähtökohtana oli huomioida oppilaan yksilölliset ominaisuudet koulutusvalintojen selvittämiseksi. Keskusteluissa korostuivat oppilaan mielipiteet ja niiden pohjalta nousevat käsitykset ominaisuuksista. Nämä vaikuttivat selkeästi keskusteluiden aikana kykyjen ja taitojen tunnistamiseen. Vanhempien puheessa oli havaittavissa, että kunnioitettiin ja arvostettiin oppilaan itsenä tuottamaa tietoa. Vanhemmat toivat esiin oppilaan positiivisia taipumuksia ja korostivat niitä oppilaan koulutustavoitteiden selvittämiseksi.

Toimijuuden tunnistamiseksi lähtökohtina olivat oppilaan motivaatio, taipumukset ja kiinnostus. Keskustelussa tämä esiintyi puheena, jossa korostettiin toimintaa ja taipumuksia mielenkiinnon kohteiden tunnistamiseksi (Seligman, 1991). Aihepiirin ympärillä toteutuneet keskustelut rakentuivat oppilaanohjaajan esittämän kysymyksen, oppilaan tuottaman valintatiedon ja vanhemman puheen mukaisesti.

Oppilaanohjaaja: No lähdetään menemään. Meillä on vuosi aikaa. Kerkeämme mitä vain tehdä asioiden parantamiseksi. Kerrotko (--) mitä aineita on kiva opiskella?

Oppilas: Englanti, musiikki, kotitalous ja teknien työ ja historia.

Oppilaanohjaaja: Onko äiti huomannut nämä?

Äiti: Joo kyllä silleen vaikka se ei aina todistuksessa näy, mutta sitten mitä ollaan juteltu (katsoo oppilaaseen).

Oppilaanohjaaja: Onko sun mahdollista tsempata se seiskaan?

Oppilas: Joo, kyllä on (katsoo opoa ja äitiä).

Oppilaanohjaaja: Tiedätkö miksi se on tärkeää?

Oppilas: Koska sitä ei ole enää ensi vuonna.

Oppilaanohjaaja: Toki sitä voi korottaa myöhemminkin.

Oppilas: Mä teen aina tunnilla mitä pyydetään.

Äiti (katsoo keskittyneesti oppilasta ja kuuntelee): Hyvä.

Koulutustavoitteiden kunnioittaminen esiintyi niissä keskusteluissa, joiden aikana oppilas selkeästi ilmaisi koulutuksen, johon hän hakee yhteishaussa. Keskusteluiden kulkua ohjasi oppilaanohjaajan aktiivisuus edistää koulutustavoitteen tarkastelua oppilaan mielipiteen avulla. Kuuntelemisen ja hyväksyvän puheen avulla, vanhemmat ilmaisivat arvostavansa oppilaan tuottamia ajatuksia kouluvalinnoistaan. Vanhemmat ilmaisivat olevansa samaa mieltä kuin oppilas ja hyväksyivät oppilaan koulutusvalintaan liittyvät ajatukset.

Oppilaanohjaaja: Mihin sinä haet (--) syksyllä?

Oppilas: (--) lukioon.

Oppilaanohjaaja: Miksi?

Oppilas: Koska minä haluan lukioon ja kun (--) on ollut siellä ja kuullut paljon hyvää, minä en ole koskaan miettinyt ammatillista ja ne ei ole tuntunut mun jutulta.

Äiti: Joo, Ihan varmaan toi lukio on ihan paikallaan, että, ja sitten miksi ei kaksois-tutkintoa niin jotenkin tuntuu kun me ollaan puhuttu (--) kanssa, niin ei ole löytynyt sellaista, että mä haluan tätä.

Henkilökohtaisen tilanteen huomioiminen esiintyi oppilaan mielipiteiden ja arvostusten kunnioittamisena. Neuvoteltaessa oppilaan koulutustavoitteisiin liittyvistä tekijöistä keskeiseksi elementiksi muodostui toiminta, jonka mukaan oppilaan tuottamassa valintatiedossa esiintyviä mielipiteitä ja arvostuksia käsiteltiin kunnioittavasti. Näissä tilanteissa vanhemmat toivat esiin sellaisia asioita, jotka korostivat oppilaan omaa motivaatiota. Vanhempien ohjauspuhe myötäili oppilaan tuottamaa puhetta ja useissa tapauksissa korosti oppilaan autonomiaa päätöksentekijänä.

Oppilaanohjaaja: Missä sinä (--) olet ensi syksynä?

Oppilas: En minä tiedä (hymyilee).

Oppilaanohjaaja: Mitä te ajattelette?

Äiti: (--) tekee itse päätöksensä.

Neuvottelun yksi tunnuspiirre oli toisen mielipiteen aktiivinen haastaminen. Tämä esiintyi usein toimintana, jossa vanhemmat haastoivat oppilaan mielipiteen koulutustavoitteesta. Käytännössä näissä tilanteissa tarkasteltiin opintomenestyksen ja koulutustavoitteiden välistä suhdetta ja toimijuutta. Oppilaan käsityksen haastaminen jäsenyi konkreettisesti toimintana, jossa vanhemmat pyrkivät tuomaan uudenlaisia näkökulmia ohjauskeskusteluun.

Oppilaanohjaaja: Mitä äiti sanoo tästä?

Äiti: Jos sä mietit (suuntaa puheen oppilaalle) vaikka tiistai torstai. Pitäisikö sinun?

Oppilas: Tiistain perusteella?

Äiti: Mitä silloin tapahtui? Pitäisikö sinun sen perusteella paneutua vähän enemmän läksyjen tekoon ja tunnilla kuunteluun?

Oppilas: Mitä silloin tapahtui?

Äiti: Alkoi koeviikko.

Oppilas: Niin.

Äiti: Olisiko siitä hyötyä?

Oppilas: Jossain asioissa.

Ohjeita ja neuvoja annettiin oppilaan opintomenestyksen ja koulutustavoitteiden välisen suhteen selvittämiseksi. Ohjeet ja neuvot, jotka kohdistuivat oppilaan opintomenestykseen, täsmensivät niitä numeerisia lähtökohtia, joita oppilaan tulisi saavuttaa ennen kevään yhteishakua. Koulutustavoitteisiin kohdistuvat ohjeet ja neuvot puolestaan huomioivat oppilaan opintomenestyksen ja koulutustavoitteiden välistä suhdetta yksilöllisistä lähtökohdista. Normatiivisten ohjeiden ja neuvojen avulla ohjauksessa annettiin suoria kehotuksia jatkaa tai muuttaa toimintaa tavoitteiden saavuttamiseksi.

Isä: Me vanhempina toivotaan, että hän menisi lukioon ja saisi aikaa siihen, että pääsisi sinut itsensä kanssa ja voisi katsoa mikä oikeasti kiinnostaa. Voi mennä sitten ammattikouluun tai ammattikorkeakouluun, kun tietää mikä kiinnostaa (äiti katsoo oppilasta ja isää ja hymyilee).

Perheohjauskeskusteluiden aikana oppilaanohjaajan antamat normatiiviset ohjeet ja neuvot kohdistuivat usein myös yhteishaun toteuttamiseksi kohdistuviin käytännön neuvoihin. Oppilaanohjaajan eniten käyttämä normatiivinen ohjeistus kohdistui yhteishakulomakkeen täyttämiseen ja siihen liittyvien tekijöiden huomioonottamiseen.

Oppilaanohjaaja: Laitan sitten siihen sellaisia vaihtoehtoja joihin tulet pääsemään.

Annan tämän teille. Siinä on tilastoja millä on päästy oppilaitoksiin!

Oppilaanohjaajan avaavilla kysymyksillä pyrittiin ohjaamaan keskustelun kulkua kohti onnistunutta koulutusvalintaa.

Oppilaanohjaaja: Missä sinä haluaisit olla syksyllä?

Oppilas: En minä tiedä.

Oppilaanohjaaja: Onko se lukio vai ammatillinen koulutus?

Oppilas: Ammatillinen.

Oppilaanohjaaja: Ammatillinen (vilkaisee äitiä).

Äiti (nyökkää hyväksyvästi).

Oppilaanohjaaja: Oletko miettinyt lastenohjaajakoulutusta?

Oppilas: Olen (äiti nyökkää).

Oppilaanohjaaja: Sitten me tehdään niin, että sinä menet sinne tutustumaan. Soitan sinne. Käykö?

Oppilas: Joo.

Äiti: Se voi olla yksi hyvä vaihtoehto.

Ohjauksessa annettiin ohjeita ja neuvoja aktiivisen toimijuuden edistämiseksi. Tämänkaltaista päämäärää edistettiin ohjauksessa muodostettavan dialogin kautta. Yhteistoiminnallisessa keskustelussa ohjeet ja neuvot jäsenyivät vuorovaikutusketjussa. Tämän avulla he pystyivät tuomaan esille oman näkökulmansa käsiteltävään asiaan. Näistä näkökulmista muodostettiin yhteisiä neuvoja ja ohjeita oppilaan koulutustavoitteiden selvittämiseksi. Oppilaanohjaajan keskeinen tehtävä oli ohjata ja mahdollistaa dialogi ohjauskysymysten avulla.

Oppilaanohjaaja: Tämä voi olla hassu kysymys, mutta paljon sinun mielestä koti-tehtäviä tulee tehdä?

Oppilas: Kaikki mitä annetaan. Ja tietysti jos joku kiinnostaa hieman enemmän, niin voi ottaa selvää.

Äiti: Tuo on tietysti hieno asia. Voi tietysti sitten jättää ne esimerkiksi uskonnot vähemmälle (äiti hymyilee) ja sitten panostaa niihin kiinnostuksen kohteisiin.

Vuorovaikutteiset keskustelut mahdollistivat koulutusvalinta-asioiden tarkastelemisen laajemmasta perspektiivistä. Asioiden tarkasteleminen ja neuvotteleminen edellyttivät ohjattavilta kykyä vastaanottaa ja reagoida toisen puheeseen aktiivisesti. Vuorovaikutuksessa muodostetuilla ohjeilla ja neuvoilla pyrittiin edistämään toiminnan konkreettista näkökulmaa koulutusvalintojen selvittämiseen.

Oppilaanohjaaja: Jos sinä olet tähtäämässä lääketieteelliseen lukion jälkeen, millaisia kursseja tämä opas suositaa (opo antaa (--) oppaan josta hän katsoo)?

Isä: Tai sitten jos menee arkkitehdiksi, pääsee käyttämään sitä piirustusta, tai sitten voi olla joku laboratoriossa joku tutkija, kemia kiinnostaa, voisi päästä sellaisia tutkimaan.

Oppilas: Siinä on pitkä matikka, kemia ja fysiikka. Minua on kyllä tiede kiinnostanut ihan pikkusesta asti, kun minä olin kuusivuotias, mua kiinnosti kaikki lääketiede.

Oppilaanohjaaja: Se on tietysti, jos sinua kiinnostaa erityistehtävän saanut lukio, niin sitä juttua on siellä paljon.

Oppilaanohjaaja: Missä sinä olet ensi syksynä, oletko miettinyt?

Oppilas: En tiedä, voisi mennä johonkin taidelukioon, (--).

Isä: Se on sitten semmoinen, että missä ne ovat ja miten se kulkeminen järjestyy?

Oppilas: Minä en tiedä, menisikö johonkin kuvataiteeseen vai lääkäriksi, kun ne molemmat kiinnostaa yhtä paljon.

Vanhempien aloitteellisella roolilla oli merkitystä oppilaan osallisuuden edistämiseksi valintojen selvittämiseksi.

6.2.2 Oppilaan koulutusvalintoja koskevan tiedon selventäminen

Koulutusvalintoihin liittyvää valintatietoa selvennettiin perheohjauskeskusteluissa niin, että ohjattavat toivat esille tärkeää informaatiota yhteiseen keskusteluun. Selventämisellä korostettiin muun muassa oppilaan yksilöllisiä tarpeita ja niiden huomioimista valintoja pohdittaessa. Asioista keskusteltiin niin, että vanhemmat ja oppilaanohjaaja kertoivat tukEVansa ja kannustavansa oppilaan koulutustavoitteiden selvittämistä yhteisenä tilanteena. Seuraavassa taulukossa (taulukko 13.) esitetään, millaiset teemat ohjasivat oppilaan koulutusvalintatiedon selventämistä.

Taulukko 13. Oppilaan koulutusvalintatiedon selventäminen

Oppilaan koulutusvalintatiedon selventäminen	<i>f</i>	%
Vanhemman tai oppilaanohjaajan esittämä tieto	70	56 %
Oppilaan itsensä esittämä tieto	55	44 %
Yhteensä	125	100 %

Keskusteluissa tuotiin esille tekijöitä, joita tulisi ottaa huomioon tavoitteiden selvittämiseksi. Tekijät korostivat muun muassa keskustelutilanteen ja siihen asennoitumisen tärkeyttä. Keskustelutilanteen tärkeyttä perusteltiin vanhemman ja oppilaanohjaajan tuen ja kannustuksen vaikutuksena. Ominaispiirteenä esiintyi myös tiedon lisääminen ja ymmärryksen edistäminen ohjauskeskusteluiden aikana. Tällä tavoin keskusteluissa selvitettiin koulutusvalintoihin liittyviä asioita oikean ja konkreettisen valintatiedon avulla.

Tätä tietoa selvennettiin yksilöllisten koulutusvalintojen huomioimisena ja niitä koskevien tekijöiden tarkastelemisena.

Vanhempien ja oppilaanohjaajan puheessa huomiointi esiintyi siten, että niiden aikana korostettiin oppilaan taitoja ja mahdollisuuksia tehdä omasta näkökulmasta sopivia koulutusvalintoja.

Äiti: (--) ei varmaan itsekään tiedä kaikkea mihin hän pystyy (katsoo oppilasta ja sen jälkeen opoa). Mutta siihen hän tarvitsee oman motivaation tai että joku muu tekijä motivoi häntä. Että sinulla on vaikka mitkä mahdollisuudet tehdä kaikkea (suuntaa puheen oppilaalle), koska sinulla on kaikki ominaisuudet. Hyvä oppilas. Hän on avoin ja reipas.

Neuvotteleva yhteistoiminta mahdollisti oppilaan koulutusvalintojen selvittämistä oikean ja sopivan valintatiedon avulla. Tämä merkitsi etenkin sitä, että keskusteluissa rohkaistiin ja osallistettiin oppilasta ja vanhempia tuomaan esille asioita, joita he haluavat käsitellä. Ohjauskysymykset pyrkivät edesauttamaan tämänkaltaisen puheen tuottamista.

Selventämisen ominaiset piirteet esiintyivät positiivisena vuorovaikutuksena. Positiivisen vuorovaikutuksen tunnuspiirteinä esiintyivät keskustelussa rakentava puhe ja sitä tukeva nonverbaalinen vuorovaikutus. Ohjaavana tekijänä keskusteluissa esiintyi se, miten vanhemmat osallistuivat ja ohjasivat oppilaan koulutusvalintojen selvittämistä. Vanhempien osallistuminen esiintyi muun muassa tiedon lisäämisenä, jossa oli tunnistettavissa kannustamista ja tukemista. Kannustaminen ja oppilaan tukeminen keskustelutilanteessa esiintyi oppilaan tavoitteisiin suhtautumisena. Käytännössä tämä näyttäytyi vanhempien ja oppilaanohjaajan positiivisena puheena ja halukkuutena olla keskustelemassa oppilaan tulevaisuuden pyrkimyksistä.

Oppilaanohjaaja: Mikä sinusta tulee isona?

Oppilas: En minä tiedä, riippuu minkä koulutuksen minä käyn.

Isä: Poika saa päättää ihan itse mihin rupeaa, tuetaan kyllä niissä valinnoissa.

Äiti: On tosi tärkeää, että hän tietää että me ollaan mukana. Yritettiinhan me puhua, että hammaslääkäriksi (katsoo ja nauraa).

Isä. Ja me yritettiin puhua (--), että hammaslääkäriksi.

Äiti: Jostain kumman syystä (hyväntahtoista naurua).

Isä: Se on tosi hauskaa, että me voidaan olla mukana ja että voidaan olla turvallisin mielin.

Oppilaanohjaaja ja vanhemmat osoittivat oppilaalle, kuinka tärkeää oli keskustella yhdessä koulutustavoitteisiin liittyvistä asioista. Vanhemmat ilmaisivat keskusteluissa halun lisätä konkreettisesti valintatietoa. Tämä piirre esiintyi erityisesti tähän tulkintaluokkaan kuuluvien perheohjaajien aikana.

Ohjaukseen tietoa toivat vanhemmat, oppilas ja oppilaanohjaaja. Pyrkimyksiä käsittelevä tieto sisälsi informaatiota oppilaan yksilöllisistä tavoitteista, opintomenestyksestä ja tavoitteiden välisestä suhteesta. Lisäksi annettiin tietoa ja ymmärrystä oppilaan toiminnan taustalla olevasta ajattelusta. Voidaankin todeta, että perheohjauksen avulla rakennettiin oppilaanohjauksen ja kodin välistä yhteistoimintaa koulutusvalintoja koskevan tiedon avulla.

Neuvottelu eteni ohjauksen aikana siten, että ohjattavat toivat uskottavaa valintatietoa selvitettäväksi. Uskottava tieto koostui koulutustavoitteen ja opintomenestyksen välisestä suhteesta ja niihin tiiviisti kytkeytyneistä motivaatorakenteista. Tieto myös lisäsi ymmärrystä valintoihin haasteista. Vanhemmat auttoivat muodostamaan yhteistä tietopohjaa oppilaan ajattelusta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Tämän lisäksi lisättiin ymmärrystä koulutuspyrkimysten taustaksi.

Oppilaanohjaaja: Miltä tämä kuulostaa?

Äiti: Kyllähän siellä on mukavia arvoja. On pohdittu elämää. Mitä sinä sanoit tuolla viime matkalla, että sinusta tulee hotellin johtaja. Sehän oli sinun yksi haaveesi ja jos katsoo näitä, mitä me ollaan kateltu, sehän voi olla joskus sinun unelmatyösi. Jonkin ajan päästä.

Isä: Ihan samoilla linjoilla.

Ohjauksessa oppilas esitti tulkintansa tekijöistä, jotka vaikuttavat koulutusvalintojen selvittämiseen. Tämä tieto mahdollisti neuvottelun etenemisen ja jäsentämisen tehokkaammin koulutustavoitteita vastaavaksi. Joissakin tapauksissa uusi informaatio paljasti ohjaukseen asioita, joita tuli ottaa huomioon koulutusvalintaa pohdittaessa. Eritoten näissä tilanteissa korostuivat omat henkilökohtaiset taipumukset ja mielipiteet.

Äiti: (--) tulee toimeen hyvin toisten kanssa ja tietyllä tavalla osaa antaa tilaa muille, mutta sopivalla tavalla tuo itseänsä myös esille. Kun minä ajattelen sitä työelämää jossain vaiheessa, niin jos on sellaiset taidot, niin niillä pääsee kyllä pitkälle.

Oppilaanohjaaja: Mitä sinä tykkäät tehdä kaikkein mieluiten koulussa ja vapaa-ajalla?

Oppilas: Mä tykkään jutella kavereitten kanssa ja minä tykkään lukea ja joskus piirrän ja kuuntelen musiikkia (äiti kuuntelee tarkkaavaisesti ja hymyilee hyväksyvästi).

Oppilaanohjaaja toi esille tietoa oppilaan valintapyrkimyksistä silloin, kun tarkasteltiin opintomenestyksen ja tavoitteiden välistä suhdetta. Oppilaanohjaaja ohjasi keskustelua tuomalla tietoa oppilaasta ja hänen koulutusvalintaprosessistaan. Tämä toteutui kannustavan ja positiivisen puheen avulla, joka sisälsi kannustussanoja oppilasta kohtaan.

Oppilaanohjaaja: Onko ykkönen se ylioppilaslakki?

Äiti: Siis, ylioppilaslakki.

Oppilas: Mä siis ajattelin, että kun mä meen lukion jälkeen kauppikseen, jotta mä pääsen paremmin sinne, mulla on jotakin isoa bisneksestä.

Oppilaanohjaaja: Sinä olet fiksu tyttö.

Neuvottelun keskeiset tekijät rakentuivat oppilaan toimijuuden tiedostamisesta, vahvistamisesta ja koulutusvalintoja koskevan tiedon esittämisestä. Vanhemman toimintaroolilla oli näissä tapauksissa keskeinen merkitys, joka esiintyi keskusteluissa tulevaisuutta koskevien ratkaisujen pohdintana. Oppilaan ja vanhemman välinen suhde muodostuikin neuvottelun aikana siten, että se mahdollisti koulutusvalintainformaation tarkastelemisen usein uudesta näkökulmasta. Oppilaanohjaajan toimintaa voidaan kuvata mahdollistajana ja keskustelun aiheiden tuottajana.

6.3 Ristiriitojen selvittäminen

Perheohjauskeskusteluissa ristiriitojen selvittämistä esiintyi noin kymmenesosassa (55/731) tutkituista episodeista. Ristiriitojen selvittämisen lähtötilanteessa oppilas ja vanhemmat tyypillisesti ilmaisivat toisilleen vastakohtaisia tavoitteita. Vuorovaikutus sisälsi usein kritiikkiä, tyytymättömyyttä, sanailua ja asettumista toista osapuolta vastaan. Ristiriitojen selvittäminen eroaa selkeästi neuvottelusta. Osapuolten kannat ja tavoitteet erosivat niin selkeästi toisistaan, ettei niistä enää neuvoteltu. Tämä esiintyi usein ristiriitojen ilmaisemisena, jossa vanhempi ilmaisi tyytymättömyytensä lapsensa toimintatapoihin ja asenteeseen.

Ristiriitojen selvittämistä käytettiin perheohjauskeskusteluiden aikana kolmella eri tavalla (taulukko 14.). Vanhemmat olivat erimielisiä oppilaan koulumenestystä kohtaan, vanhemmat olivat erimielisiä oppilaan kouluasenteita kohtaan ja vanhemmat olivat erimielisiä oppilaan koulutustavoitteita kohtaan.

Taulukko 14. Ristiriitojen selvittäminen

Ristiriitojen selvittäminen	<i>f</i>	%
Oppilaan koulumenestystä koskeva erimielisyys	13	24 %
Oppilaan kouluasenteita koskeva erimielisyys	24	44 %
Oppilaan koulutustavoitteita koskeva erimielisyys	18	32 %
Yhteensä	55	100 %

Kuten taulukosta 14. käy ilmi, keskusteluiden aikana oppilaan kouluasenteita kohtaan kohdistui suhteellisesti eniten ristiriitojen selvittämistä verrattuna koulumenestystä tai koulutustavoitteita kohtaan.

6.3.1 Oppilaan koulumenestystä koskeva erimielisyys

Ristiriitojen selvittämiseen perustuvat näkemykset korostuivat erityisesti niissä tilanteissa, kun keskusteltiin oppilaan koulumenestyksestä koulunumeroiden avulla. Perheet selvittivät tällöin myös asenteen vaikutusta oppilaan todistusnumeroihin. Vanhempien ohjauspuheessa oli tunnistettavissa tyytymättömyyttä oppilaan toimintaan, saavutettuihin kouluarvosanoihin ja yleisempään koulumenestykseen.

Koulumenestystä koskeva erimielisyys kohdistui useasti niin sanottuihin välineaineisiin (matematiikka, äidinkieli, englanti ja ruotsi). Taito- ja taideaineissa saavutettujen numeroiden kritisointia ei juurikaan esiintynyt ohjauskeskusteluissa. Yleisempää koulumenestystä kritisointia pääosin siitä näkökulmasta, että oppilas ei ollut saavuttanut riittävän hyviä arvosanoja yleisemmin lukuaineissa.

Isä: Isä ei ole tyytyväinen, enkä viimeisiin koenumeroihin, mitkä ovat tuossa paperilla (katsoo oppilasta). Minä näen vain sellaisen laskevan trendin tällä hetkellä. Numerot ovat olleet hyviä sellaisissa aineissa, missä tarvitsee lukea ja käyttää pylylihakia, mutta matematiikka joka on hieman loogisempaa, matematiikkaa pitää laskea.

Oppilaanohjaaja: Mitä (--) on mieltä? Miltä sinusta kuulostaa nämä isäsi sanomat asiat.

Oppilas: En minä tiedä.

Keskustelut rakentuivat oppilaan koulutyön ja tulevaisuuden tavoitteiden välisen suhteen tunnistamisesta. Perheohjauskeskusteluissa ristiriitojen ilmaiseminen esiintyi erityisesti niissä tapauksissa, joissa toiminnan ja tavoitteiden välinen epäsuhta oli syy ja seuraus koulutustavoitteille. Joissakin tapauksissa keskusteluissa voitiin havaita turhautumista ja pettymystä oppilaan saavuttamia koulunumeroita kohtaan.

6.3.2 Oppilaan kouluasenteita koskeva erimielisyys

Erimielisyys oppilaan kouluasenteita kohtaan rakentui perheiden keskusteluiden aikana, siten että vanhemmat ilmaisivat usein olevansa tyytymättömiä oppilaan toimintaan ja asenteeseen. Keskusteluissa tämä aiheutti oppilaan vuorovaikutuksessa ristiriitaisia reaktioita, jotka usein näyttäytyivät vastakohtaisena toimintana toista kohtaan. Useissa tapauksissa vanhempien toteuttama kritiikki oppilaan asennetta kohtaan heijasteli niitä vaikeuksia, joita oppilaalla oli selvittää, mitä ja miten hän haluaa opiskella. Tämä luonnollisesti heijastui useissa tapauksissa myös tulevaisuuden koulutusvalintojen selvittämiseen.

Äiti: Siis kyllä (--) on kykyjä, mutta nyt se suuntautuu väärään suuntaan.

Oppilas: Nyt (kasvokkain, --) kädet puuskassa ja ilme osoittaa olevansa eri mieltä).

Oppilaanohjaaja: Pystytkö (--) lisäämään sen, että puhelin on äännettömällä kotitehtävien teon aikana?

Isä: Sinä voit ihan sulkea sen, sillä voi yhden tunnin ajan olla ilman puhelinta.

Oppilaanohjaaja: Pystytkö (--)?

Oppilas: En minä tiedä (katsoo maahan ja hymyilee).

Vanhempien tyytymättömyys oppilaan asennetta kohtaan esiintyi keskusteluissa, joissa oli havaittavissa kritiikkiä oppilaan koulutehtävien tekemiseen liittyen. Keskusteluissa vanhemmat esittivät, että oppilaan koulutyön aikana esiintynyt motivaatio tuottaa sellaista toimintaa ja koulutuloksia, joihin he eivät ole tyytyväisiä.

Äiti: Siitä pitää tehdä töitä.

Oppilas: Ei tarvitse.

Äiti: Se asenne vaikuttaa.

Oppilas: Se on vaikea kieli.

Äiti: Se on vaikeakin kieli, mutta kyllä sinä sitä opit ihan riittävällä tasolla. Sitä ruotsia tarvitsee kyllä.

Oppilas: Ei tarvitse.

Ristiriitojen ilmaiseminen oppilaan toimintaa kohtaan kuvasi ohjauksen aikana kielteistä suhtautumista oppilaan puheeseen. Kielteinen toiminta esiintyi erityisen voimakkaana piirteenä keskusteluissa, joissa vanhemmat ilmaisivat olevansa tyytymättömiä oppilaan asenteeseen.

6.3.3 Oppilaan koulutustavoitteita koskeva erimielisyys

Vanhemmat ilmaisivat erimielisyyttä oppilaan koulutustavoitteita kohtaan tapauksissa, joissa he olivat lähtökohtaisesti eri mieltä tavoitteiden suunnittelemiseksi. Tyytymättömyys perustui näkökulmaan, jonka mukaan oppilasta eivät riittävästi kiinnosta tulevaisuus ja tulevaisuuden koulutukset. Vanhempien mukaan oppilaan koulutyön tekeminen ja koulutustavoitteet rakentuvat liian hauraalte pohjalle, koska oppilas ei riittävästi ollut keskittynyt koulutustavoitteiden asettamiseen.

Yhteishakuun liittyviä tekijöitä selvitettiin keskustelussa konkreettisten vaihtoehtojen avulla. Käytännössä yhteishaun selvittäminen edellytti oppilaalta ja vanhemmalta näkemystä, mitä ja miten oppilaan tulisi valita yhteishaussa. Tyypillisesti aiheen käsittelemisen jäsenyi oppilaanohjaajan ohjauskysymysten avulla, joiden seurauksena oppilas ja vanhemmat pystyivät käsittelemään, millaisia toiveita ja ratkaisuja heillä oli oppilaan yhteishakua varten.

Oppilaanohjaaja: Mihin kouluun sinä haet?

Oppilas (nostaa olkapäitään).

Äiti: Tämä on justiinsa se ongelma, ja miksi minä olen täällä. Koska minä en pakota (--). Se luulee, että minä pakotan sen lukioon (oppilas katsoo vihaisesti äitiä).

Oppilaan toiminta keskusteluissa rakentui vanhempien esittämän kritiikin vastaanottavaisena puheena, joissa usein oppilas puolustautui vanhempien esittämää kritiikkiä kohtaan.

Oppilas: Se koko ajan jauhaa, että sinä menet lukioon.

Äiti: No sen takia, koska ei yhtään tiedä mitä haluaa.

Oppilas: No kun minä en ole kattonut, mitä valintoja siellä on.

Äiti: No koska sinulla ei ole semmoista kiinnostuksen aluettakaan. Kun (--) ei ole yhtään, mitä hän haluaa, siksi minä hoen sitä lukiota. Ja vielä kun minä tiedän, että on lukupäätä.

Oppilas: Mä en halua semmosta, että vain istuu jossain luokassa.

Ristiriitojen ilmaisemisen aikana etenkin vanhemman ohjaava vuorovaikutus oli leimavaa. Vanhemman viestintää ilmensi sanailu ja kritiikki oppilaan koulutuloksia kohtaan. Ristiriitojen ilmaisemisen avulla ohjauksessa kerrottiin yleensä tyytymättömyyttä oppilaan koulutustavoitteisiin. Tilanteissa ilmeni periaatteellista erimielisyyttä osapuolten välillä.

Ristiriitojen ilmaiseminen vaikutti keskustelun kulkuun niin, että se tuotti tilanteita, joissa ohjattavat kokivat ennakoimatonta viestintää. Tämä ennakoimaton keskustelun kulku edisti ohjauksessa sisältöaiheiden käsittelyä vastakohtaista tietoa hyödyntämällä. Perheohjauksen näkökulmasta tämänkaltaiset tilanteet olivat erityisen haastavia oppilaanohjaajalle. Myöskään oppilaanohjaaja ei ole voinut varautua tilanteeseen etukäteen edistääkseen perheen keskustelua.

7. VÄLITTÄMINEN PERHEOHJAUKSESSA

Perheohjauskeskusteluissa välittämistä (*caring*) kuvaavat kolme teoriaohjaavaa tulkintaluokkaa on muodostettu alaan liittyvän tutkimuksen perusteella (DeCharms, 1981; Noddings, 2002; Pushor, 2007). Perheohjauskeskustelut sisälsivät kolmenlaista välittämisen ja huolenpidon tulkinnallista sisältöä: 1) tarpeiden tunnistamista, 2) vastaanottamista ja 3) tunne- ja tavoitetilän jakamista. Tutkimuksen perusteella perheohjauskeskusteluissa välittämistä kuvaavat tulkintaluokat jakaantuivat seuraavasti (taulukko 15.).

Taulukko 15. Välittämisen muodot

Välittämisen muodot ohjauskeskustelun aikana	<i>f</i>	%
Tarpeita tunnistava välittäminen	231	32 %
Vastaanottava välittäminen	115	16 %
Tunne- ja tavoitetilää jakava välittäminen	385	52 %
Yhteensä	731	100 %

Perheohjauskeskusteluiden aikana välittäminen käy ilmi oppilaan tunne- ja tavoitetilää jakavana (52 %), vastaanottavaisena yleisasenteena (16 %) ja häntä koskevien tarpeiden tunnistamisena (32 %). Kuten taulukosta käy ilmi, yli puolessa tapauksista oli tulkittavissa keskusteluiden aikana oppilaan tunteiden ja tavoitteiden huomioiminen. Vastaanottamiseen perustuvaa välittämistä esiintyi noin viidesosassa ja oppilaan yksilöllisten tarpeiden tunnistamista kolmasosassa keskusteluita.

7.1 Tarpeita tunnistava välittäminen

Oppilaan motiivilähtökohtia huomioitiin tunnistamalla yksilöllisiä ominaisuuksia. Keskusteluissa edistettiin valintoihin liittyvää ymmärrystä, joka muodostui ensisijaisesti oppilaan ominaisuuksien ja henkilökohtaisten tarpeiden tunnistamisena. Oppilaanohjaajan ja vanhemman toiminnassa keskeistä oli tunnistaa niitä tekijöitä (*kiinnostus, tunnistaminen ja vahvistaminen*), jotka vaikuttavat oppilaan ymmärryksen kehittymiseen koulutusvalintoja pohdittaessa. Keskusteluissa pyrittiin edistämään vuorovaikutusta, jossa oppilas ja vanhemmat käsittelevät oppilaanohjaajan esittämää kysymystä edistääkseen yksilöllisten tarpeiden tunnistamista.

Oppilaanohjaaja: Miten äiti näkee (--) kielelliset kyvyt?

Äiti: Varmaan olisi, jos viitsisi satsata (vilkaisee oppilasta). Nämä kielioppijutut on vaikeita.

Oppilas (katsoo äitiä ja nyökkää).

Äiti: (--) oppi lukemaan jo aikoja ennen kouluikää.

Oppilaanohjaaja: Milloin sinä opit lukemaan?

Oppilas (katsoo äitiä).

Äiti: Viisi-, kuusivuotiaana.

Oppilas: Viisivuotiaana.

Tunnistamisessa on keskeistä huomioida oppilaan henkilökohtaiset tarpeet valintojen selvittämiseksi. Taulukko 16. esittää ne sisällölliset teemat, joiden puitteissa oppilaan koulutuspyrkimyksiin liittyviä tarpeita tunnistettiin.

Taulukko 16. Koulutuspyrkimyksiin liittyvien tarpeiden tunnistaminen

Koulutuspyrkimyksiin liittyvien tarpeiden tunnistaminen	<i>f</i>	%
Oppilaan tarve tietää ja ymmärtää koulutusvalintojaan	123	53 %
koulutusvalintatiedon arvioiminen	73	
toimintasuunnitelman luominen	50	
Oppilaan tarve jakaa tietoa ja käsityksiä koulutusvalinnoistaan	65	28 %
oppilaan esittämä tarve	30	
vanhempien jakama tarve	35	
Oppilaan tarve saada tukea koulutusvalintoihinsa	43	19 %
vanhemman tuki	32	
oppilaanohjaajan tuki	11	
Yhteensä	231	100 %

Taulukosta ilmenee, miten keskusteluiden tavoitteena oli auttaa oppilasta ymmärtämään, jakamaan ja käsittelemään valintoihin liittyviä asioita. Päämäärän edistämiseksi ohjauksessa käytettiin vuorovaikutusta, jonka tavoitteena oli käsitellä ja tunnistaa valintapyrkimyksiin kytkeytyneitä tarpeita. Tämänkaltainen keskustelu esiintyy selkeästi seuraavassa esimerkissä, jossa pyrkimyksenä on tunnistaa, millaisia motivaatio-ongelmia oppilaalla on koulunkäymisessä.

Äiti: Niin, motivaatio on ollut aika pohjilla. Sitten se keskittyminen, joka näkyy tossa matematiikassa erityisesti. Vaikeuksia on ollut jo ala-asteella. On ollut tukiopetuksessa. Silloin on jo mietitty, onko keskittymisessä jotain suurempia ongelmia. Ei ne voi olla kovin suuria. Ne on jostain pienemmistä asioista kiinni. Koska sitten, kun tykkää historiasta, pystyy keskittyä. Nää on vain jotain juttuja tunnilla.

Oppilas: Kyllä sitä (--) tunnilla pystyy keskittyä, kun siellä ei kukaan pölise.

Äiti: Niin, mutta on se itsestä paljon kiinni. Kun muilla tunneilla hälinää on, niin se on itsestä kiinni.

Oppilaanohjaaja: Minä uskon, että sinussa on potentiaalia.

Äiti: Minä uskon samaa. Minä en vain tiedä, missä se vika on. Olen yrittänyt selittää, että kaikista aineista ei pidäkään tykätä, mutta koulussa pitää kaikki aineet käydä läpi. Se on realiteetti.

7.1.1 Oppilaan tarve tietää ja ymmärtää koulutusvalintojaan

Ohjauksessa käsiteltiin oppilaan valintoihin liittyvää koulutustietoa. Tämä tieto sisälsi informaatiota koulutustavoitteisiin liittyvistä asioista. Tiedon avulla arvioitiin valintoihin perustuvia toimintamalleja ja osoitettiin kiinnostusta koulutuspyrkimyksiä kohtaan. Vanhempien kiinnostus ilmeni keskittyneisyytenä ja aktiivisena keskusteluun osallistumisena. Keskustelun kulkua edistettiin positiivisella suhtautumisella. Välittäminen edisti ymmärryksen kehittymistä oppilaan koulutusvalintapyrkimysten selvittämistä varten.

Oppilaanohjaaja: Sanotko (--), millainen koulumenestys sinulla on? Millaisia numeroita sinä olet saanut?

Oppilas: Siis koulumenestyksestä, arvosanoista. On yksi kutonenkin (naurahtaa ja katsoo äitiä).

Äiti: Joo. Yhteiskuntaopista (katsoo oppilasta).

Oppilaanohjaaja: Katsotaan tässä sinun arvosanojasi. Lähdetään katsomaan ihan aine aineelta.

Oppilas: Minä sain muuten kasin.

Äiti: Hyvä (katsoo tytärtään ja hymyilee). Mikä sinun mieliaineesi on?

Oppilas: Äikkä ja kuvis.

Oppilaanohjaaja: Millaisia arvosanoja sinulla on?

Oppilas: Keskivertoja.

Kuten edellisestä aineistoesimerkistä kävi ilmi, koulutusvalintatietoa muodostettiin yhdessä. Keskustelun edistämiseksi oppilaanohjaaja aloitti pääsääntöisesti keskustelun avaavalla kysymyksellä. Edellä kuvattu keskustelu ilmentää hyvin ohjausta, missä oppilas haki puheelleen hyväksyntää. Vanhempi vahvisti tätä kiinnostusta osoittamalla hyväksyntää. Oppilaanohjaaja pyrki ohjauksellaan luomaan positiivista ja tiedon tuottamista mahdollistavaa ilmapiiriä. Tämänäyttöinen keskustelu edellytti asennetta ja halua käsitellä oppilaan valintoihin liittyviä asioita. Keskusteluissa pohdittiin, miten koulutusvalintatilanteessa edetään ymmärryksen karttuessa. Pienistä, jopa merkityksettömistä tai itseltään selvistä asioista edetään eri suunnitelmia tehden vähitellen kohti päämäärää eli onnistunutta koulutusvalintaa.

Vanhemmat pystyivät tunnistamaan kouluopiskelussa vaatimuksia, jotka heijastuvat suoraan tai epäsuorasti oppilaan saavuttamiin koulutuloksiin. Nämä vaatimukset olivat tunnistettavissa oppilaan työnteon määränä, joka tulee ottaa huomioon jatko-opinnoissa.

Käytännössä tilanteiden aikana sanoitettiin ja tehtiin toimintastrategioita oppilaan ymmärryksen lisäämiseksi. Ominaispiirteenä oli vanhemman aktiivinen pyrkimys kuvata, mitä tulee tehdä ja miksi. Näissä tapauksissa vanhemman tarkoituksena oli tunnistaa niitä välttämättömyyksiä, joita oppilaan tulisi ymmärtää valintojen selvittämiseksi.

Isä: Kyllähän nyt ne numerot on ollut paljon parempia. Sitä puhuttiin, että esimerkiksi kielissä opiskelua pitäisi tehdä, yhdeksännellä luokalla ne vaatimukset on jo aika isoja. Minä luulen että tähän saakka (--) on päässyt että on kuunnellut tunnilla ja kokeisiin lukenut nopeasti. Ei ole tarvinnut vielä paljon töitä tehdä, mutta se on hyvä oppia jossain vaiheessa, sillä lukiossa viimeistään se on aika raakaa työtä.

7.1.2 Oppilaan tarve jakaa tietoa ja käsityksiä koulutusvalinnoista

Keskusteluun tuotiin tietoa ja käsityksiä valintoihin liittyvistä asioista keskustelemalla niistä oppilaanohjaajan kysymysten avulla. Ohjauksen avulla muodostettiin tietoa oppilaan käsityksistä. Vanhemmat osoittivat tilanteissa kiinnostusta oppilaan vastauksia kohtaan. Tämä näkyi myös nonverbaalisena viestintänä ja aktiivisena läsnäolona. Kuvaavaa tilanteelle oli oppilaan selkeä tarve tuottaa tietoa valintoihin vaikuttavista seikoista.

Oppilaanohjaaja: Missä aineissa sinä olet hyvä?

Oppilas: Ainakin äidinkielessä ja historiassa. Ja sitten se, mitä muut ei ehkä tykkää, niin ulkoa pönttäämisessä (äiti ja isä katsovat tarkasti).

Oppilaanohjaaja: Sinulla on muisti hyvä?

Oppilas: Joo. Ja kielissä (isä ja äiti katsovat ja nyökkäävät hyväksyvästi).

Äiti: Tuo jako on niin selvä että. Käytännön hommat eivät taas sitten suju (nauhaa hyväntuulisesti). Kotonakin kulkee pää pyörällä ja unohtelee.

Isä: Sä aloit heti kehumään (oppilas katsoo vanhempiansa ja kuuntelee tarkasti).

Oppilas (hymyilee).

Ohjauksen päämäärä vaikutti selkeästi keskustelutilanteeseen. Keskusteluiden tehtävänä oli lisätä tietoa ja ymmärrystä valintojen tekemisestä. Käytännössä tämä tarkoitti vanhempien osallistumisen hyödyntämistä tehokkaalla tavalla. Tästä näkökulmasta oppilaanohjaajan esittämät ohjauskysymykset ohjasivat tunnistamaan keskusteluista niitä keskeisiä asioita, joita oppilaan tulisi ottaa huomioon valintoja pohdittaessa. Keskeisinä teemoina keskustelussa esiintyivät tällöin opintomenestys ja opiskelu sekä suhtautuminen niihin.

Vanhemmat edistivät keskustelua, jossa huomioitaisiin oppilaan ”viisaitten” valintojen tekeminen oikean ja konkreettisen informaation perusteella. Vanhempien tarve jakaa tietoa keskusteltavaksi ilmeni tällöin. Näissä tilanteissa keskusteltiin asioista, jotka voisivat

edistää tai vastavuoroisesti vaikeuttaa oppilaan kouluttautumista seuraavilla koulutusasteilla. Toiminnan ominaispiirteenä oli aktiivinen pyrkimys jakaa informaatiota, joka edistää valintoihin valmistautumista ja niitä koskevien asioiden huomioimista.

Oppilaanohjaaja: Miten sinä opit tunnilla ja kotona?

Oppilas: Mä tykkään kirjoittaa ja siitä sitten lukea. Siitä minä pidän, kun opettaja opettaa selkeästi. Esimerkiksi (--)t opettaa ja eläytyy.

Oppilaanohjaaja: Miten sinä opit tunnilla?

Oppilas: Jos vaikka, niin kuin (--) tunneilla, hissan tunnit, se on niin mahtava ope, se kun kuuntelee sitä, oppii kaiken ja kun lukee vihon ja kertaa alueen. Saa ysin. Ja kun kuuntelee ja on hiljasta, siinä oppii ja kun jos ymmärtää sen asian, kun sitä käydään läpi, niin siinä oppii. Ja varmaan tekemällä, kun esimerkiksi kemia me tehdään, niin siinä oppii ja samalla ymmärtää kuten ne tulee. Kuuntelemalla ja tekemällä.

Oppilaanohjaaja: Tunnistaako äiti näitä asioita?

Äiti: Joo. Kyllä varmaan näin on, että meidän lapsilla kaikilla on jonkinasteinen lukihäiriö, että se voi lukemisessa ja kirjoittamisessa, tai en minä usko, että sinulla on kirjoittamisessa, lukemisessa saattaa olla vähän.

7.1.3 Oppilaan tarve saada tukea koulutusvalintoihin

Oppilaan koulutusvalintojen selvittäminen yhdessä mahdollisti välittävän ilmapiirin muodostumisen. Ohjauksen aikana vanhemmat edistivät valintojen käsittelemistä oppilaan huolenpitoa korostaen. Ohjauksessa huomioitiin oppilaan emotionaalisia valmiuksia selvittää koulutusvalintoihin liittyviä kysymyksiä. Usein nämä asiat esiintyivät oppilaan päätöksentekovaikeuksina ja näköalattomuutena koulutusvalintoja kohtaan.

Päätöksentekovaikeudet kumpusivat usein kokemattomuudesta alaa tai koulutusta kohtaan. Vanhemmat auttoivat oppilasta näiden tapausten kohdalla käsittelemään asiaa rohkeavalla tavalla. Tämä esiintyi toimintana, jonka aikana vanhemmat ehdottivat erilaisia toimintatapoja kokemusten ja niistä saadun ymmärryksen lisäämiseksi. Käytännössä tämänkaltainen huolenpidon ominaispiirre korosti uskaliasta ja ennakoluulotonta asennetta kokeilemista ja yrittämistä kohtaan.

Oppilaanohjaaja: Okei, tämä on ykkösvaihtoehto. Se on kumminkin pääsykokeellinen koulu, eli mikä on sinun kakkosvaihtoehtosi?

Oppilas: Mulla ei ole vielä...

Oppilaanohjaaja: No, se oli se ensimmäinen kysymys koulutusvalintoihin liittyen, että minne?

Äiti: Joo (katsoo opoa kysyvästi).

Oppilaanohjaaja: No ilmaisutaitopainotteisia (--) on muitakin. Tahdotko sinä, että on musiikkia vai kuvataidetta?

Oppilas: Että on niitä kaikkia.

Äiti: No se (--) edustaa vähän niitä kaikkia. Muut on sitten vähän enemmän segregoituneita.

Oppilaanohjaaja: Niitä painottuneita on (--) ja (--). Minä annan sinulle oppaan, mistä voit niitä selaila.

Äiti: Sitten sinun täytyy tehdä se valinta, koska ne ei ole niin monialaisia kuten (- -). Tavallaan sinun täytyy valita, mitä laitat kakkoseksi ja kolmoseksi. Mitä sinä painotat, musiikkia vai kuvataidetta? Mitä sitten painotat, kuinka paljon. Täytyy vain päättää ja sitten kokeilla.

Oppilaan emotionaalinen tukeminen esiintyi vanhemman pyrkimyksenä tunnistaa valintoja koskevia syitä. Oppilaanohjaaja tuki tavoitteiden tunnistamiseen perustuvien syiden etsimistä ohjauksella, joka käsitteli valintoihin liittyviä asioita oppilaan parhaaksi. Oppilaanohjaajan huolenpitämistä edistävä toiminta näyttäytyi kahdella eri tavalla. Ensimmäisenä toimintatapana oli oppilaanohjaajan ohjausvastuu käsiteltävistä sisällöistä. Toisena tekijänä oli aktiivinen keskusteluun osallistuminen. Oppilaanohjaajan toimintaroolit olivat osittain päällekkäisiä ja osaltaan auttoivat tunnistamaan niitä asioita, joita tulisi ottaa huomioon oppilaan koulutusvalintoja selvittäessä.

Oppilaanohjaajan tehtävänä oli mahdollistaa huolenpitoa korostava ohjausilmapiiri, jossa oppilas ja vanhemmat pystyvät selvittämään valintoja. Joissakin tapauksissa oppilaanohjaaja pystyi myös lisäämään tunnistettavaa informaatiota, jolla on merkitystä valintojen selvittämiseksi. Nämä asiat esiintyivät usein oppilaan opintomenestyksen tunnistamisena. Käytännössä näissä tapauksissa oppilaanohjaaja tunnisti oppilaan kyvykkyyttä ja samanaikaisesti tuki oppilaan valintojen selvittämistä oppilaan tarpeista ja ominaisuuksista.

Oppilaanohjaaja: Numerot hienosti, oletko laskenut keskiarvoa?

Oppilas: Se taisi olla 9.63.

Oppilaanohjaaja: No, tolla keskiarvolla pääsee mihin tahansa kouluun täällä Suomessa

(vanhemmat ja oppilas katsovat opoa ja hymyilevät takaisin).

7.2 Vastaanottava välittäminen

Analysoidun aineiston perusteella toinen välittämisen muoto on vastaanottavaisuus (16 %) oppilaan koulutushaluille ja -pyrkimyksille. Tällöin hyväksytään oppilaan tarpeet

ja kannustetaan: vanhemmat auttavat koulutusvalintojen selvittämistä olemalla kiinnostuneita ja vahvistamalla oppilaan tavoitteita ja pyrkimyksiä (taulukko 17.). Seuraavassa taulukossa esitetään, millaisten teemojen avulla vanhemmat edistivät välittämisen kokemusta.

Taulukko 17. Oppilaan tarpeiden hyväksyminen ja kannustaminen

Oppilaan tarpeiden hyväksyminen ja kannustaminen	f	%
Oppilaan koulutustavoitteiden ja -pyrkimysten vahvistaminen	45	39 %
vanhemmat hyväksyvät oppilaan koulutusvalinta-	22	
pyrkimykset		
vanhemmat kannustavat oppilasta	23	
Yhteisesti jaettu tavoitenäkemys vanhemman kanssa	70	61 %
oppilaan koulutustavoitteen yleinen soveltuvuus	30	
koulutustavoite mahdollistaa oppilaan taipumusten	40	
huomioimisen		
Yhteensä	115	100 %

Vastaanottavaisuus oppilaan koulutustavoitteiden selvittämiseksi esiintyi pyrkimysten vahvistamisena ja yhteisesti jaettuna näkemyksenä koulutusvalintojen selvittämistä kohtaan. Tulkintaluokkaan kuuluvissa tapauksissa tässä hyväksyttiin ja osoitettiin oppilaalle, että vanhemmat ovat samaa mieltä koulutusvalintoja koskevista asioista ja syistä. Vastaanottavaisessa ja oppilaasta huolenpitämiseen korostavassa vuorovaikutuksessa keskeistä oli läsnäolo ja toisen osapuolen arvostaminen. Välittäminen koostui oppilaan pyrkimysten vahvistamisesta ja vanhemman kanssa jaetusta näkemyksestä tavoitteita koskien.

Oppilas koki välittämisen ensisijaisesti tunteena. Perheohjauskeskustelussa jaettiin näkökantoja opintomenestyksestä, pyrkimyksistä, tavoitteista ja huolista. Tällä pyrittiin luomaan oppilaasta huolenpitävä ilmapiiri ja sitä kautta pääsemään yhteisymmärrykseen koulutusvalinnasta.

7.2.1 Oppilaan koulutustavoitteiden ja pyrkimysten vahvistaminen

Perheohjauskeskusteluiden aikana oppilaan pyrkimysten vahvistaminen esiintyi hyväksyvänä yleisasenteena. Tämä esiintyi keskusteluiden aikana toimintana, jossa vanhemmat osoittivat viestinnällään kiinnostusta oppilaan antamaa informaatiota kohtaan. Tämä kiinnostuksen osoittaminen ilmeni läsnäolona ja oppilaan vastaanottavaisuutena, jonka mukaisen toiminnan oppilas pystyi tunnistamaan vuorovaikutuksessa.

Keskusteluiden aikana luotiin yhteisesti tilannekuvaa, miten koulutulokset ja niiden eteen tehtävä koulutyö hyödyttää oppilaan pyrkimysten toteutumista. Vanhemmat osoittivat näissä tapauksissa olevansa samaa mieltä toimenpiteistä, joilla oppilaan koulutusva-

lintoja selvitetään. Vanhempien toiminnassa korostuivat positiivisuus ja optimismi oppilaan pyrkimyksiä kohtaan. Näissä tilanteissa vanhemmat viestittivät usein, että hyväksyvät oppilaan koulutusvalintapyrkimykset.

Oppilaanohjaaja: Miten äiti näkee sen, miten (--) menee taitotasoonsa nähden?

Äiti: Menee varmaan aika likikin, varmaan hän pystyy keväällä saavuttamaan sen mitä itse haluaakin.

Oppilaanohjaaja: Miltä (--) kuulostaa äidin analyysi?

Oppilas (naurahtaa): Kyllä mä itsekin sitä toivon, että pystyisin kiristämään. Toivottavasti pystyn (korottaa hymyillen ääntään).

Oppilaanohjaaja: Mitäs isä on mieltä?

Isä (katsoo edelleen (--) opintosuoritusotetta): Kyllähän tämä hyvältä näyttää, ja täällä on kielet niitä semmoisia, isäänsä tullut.

Äiti: Ja äitiinsä (naurahtaa); (oppilas virnistää hyväntuulisesti).

Isä: Kyllä. Ei taipunut kielet ja nekin vain yhden vuoden ja nekin meni kuin lehmän häntä, mutta oli kivaa. Täällä on ysiä ja kasia.

Hyväksyvä asenne oppilaan pyrkimyksiä kohtaan korostui tilanteissa, joissa tarkasteltiin oppilaan koulutyötä ja oppimista. Keskusteluissa punnittiin opintojen aikana toteutunutta oppimista, ja miten tämänkaltaisen toiminnan avulla koulutusratkaisuja voidaan edistää. Yhteistoiminnallisuus muodosti lähtökohdan keskustelulle, jonka aikana voidaan huomioida oppilaan valintoihin koskevia pyrkimyksiä. Vanhemmat pystyivät saamaan informaatiota oppilaan ajattelusta ja sen seurauksena toteutuvasta toiminnasta.

Huolenpitoa korostava, välittävän keskustelun ominaispiirre oli tuottaa kokemukseen perustuvaa tietoa oppilaan toiminnasta. Keskusteluissa vanhemmat perustelivat näkemyksensä oppilaan toiminnasta ja siitä, miten se näyttäytyy jokapäiväisessä toiminnassa. Tämän avulla vanhemmat pyrkivät kannustamaan oppilasta koulutusvalintapyrkimysten mukaisesti.

Oppilaanohjaaja: Paljon sinä teet kotitehtäviä päivässä?

Oppilas: Kaikki mitä annetaan. Joskus vähän enemmän ja joskus vähän vähemmän. Riippuu päivästä. Ehkä noin tunti päivässä.

Äiti: Ehkä noin kaksi tuntia. Ja (--) tekee ne aika perusteellisesti. Kaikki nämä tehtävät. Esseitä ja muita. Kun taas esimerkiksi uskonnossa viime keväänä (suuntaa puheensa oppilaille) sinä käytit aikaa tosi paljon.

7.2.2 Yhteisesti jaettu tavoitenäkemys vanhemman kanssa

Koulutustavoitteen soveltuvuus oli keskeinen aihepiiri, jota koskevaa tietoa ja ymmärrystä käsiteltiin ohjausten aikana yhteistoiminnassa. Hyväksyvällä tavalla suhtautuminen

oppilaan valintoja koskevien mahdollisuuksien selvittämiseen antoi vanhemmalle keinon ja tavan ilmaista tyytyväisyyttä oppilasta kohtaan. Seuraavassa aineistoesimerkissä vanhemmat suhtautuivat myönteisesti oppilaan pyrkimyksiä kohtaan. Vanhemmat ilmaisivat olevansa samaa mieltä suunnitelmien soveltuvuudesta niissä tapauksissa, joissa oppilas pystyi perustelemaan aikomuksiin vaikuttavia syitä. Näissä tilanteissa vanhemmat toteuttivat hyväksyvää yleisasennetta ja myötäilivät sitä argumentoimalla samansuuntaisesti.

Oppilaanohjaaja: No millaisia ammattihaaveita sinulla olisi?

Oppilas: Tutkija.

Oppilaanohjaaja: Miksi sinä pidät asioiden tutkimisesta?

Oppilas: Koska se on hauskaa.

Oppilaanohjaaja: Onko äiti tunnistanut (--) tutkijan?

Äiti: No... sanotaan että niissä asioissa mitkä kiinnostaa, että voisi kuvitella että esimerkiksi historia ja kun sinä olet (nyökkää poikansa suuntaan) kiinnostunut siitä arkeologiasta puhunut, ja meillä on jotain vanhoja 30–40-luvun historian kirjoja, joita (--) on tykännyt lukea. Kyllä se on varmaan se juttu.

Oppilaan taipumusten huomioonottaminen oli tärkeä tekijä ohjauksen aikana. Oppilaanohjaajan esittämien kysymysten avulla oppilaan lahjakkuutta ja taipumuksia tarkasteltiin erityisenä resurssina koulutusvalintojen selvittämisen yksittäisenä tekijänä. Ne muodostivat useasti lähtökohdan oppilaan motiiveille ja pyrkimyksille.

Vanhempien mukaan hyvin asetetut päämäärät mahdollistavat oppilaan taipumusten mukaisen opiskelun ja pärjäämisen. Ohjauskeskusteluissa tämä oli selkeästi huomattavissa oppilaan yksilöllisten ominaisuuksien arvostuksena. Tämä esiintyi vanhemman vuorovaikutuksessa ylpeytenä, ja he useissa tapauksissa korostivat oppilaan taipumusten huomioimista koulutustavoitteiden selvittämiseksi.

Oppilaanohjaaja: Millainen on sinun lahjakkuutesi?

Oppilas: En minä oikein tiedä?

Oppilaanohjaaja: Miksi et tiedä?

Oppilas: En minä tiedä.

Oppilaanohjaaja: Oletteko jutelleet?

Äiti (katsoo oppilasta): Ollaan. (--) osasi jo viisivuotiaana lukea, se oli niin helppoa.

Oppilaanohjaaja: Sinulla on myös hyvät vuorovaikutustaidot (katsoo oppilasta).

Äiti: Joo. Se on kehittynyt voimakkaasti (katsoo oppilasta). Huumorintajua löytyy häneltä myös (naurahtaa yhdessä oppilaan kanssa). Hyvä (--).

Oppilaanohjaaja: Missä koulussa voisit käyttää näitä ominaisuuksia?

Oppilas: Lukiossa.

7.3 Tunne- ja tavoitetilaa jakava välittäminen

Oppilaan tunne- ja tavoitetilaa jakamiseen kohdistuvassa keskustelussa käsiteltiin oppilaan henkilökohtaisia tavoitteita ja vanhempien osallisuutta niiden toteuttamisessa. Tällainen välittämisen kokemus edellytti tunnepitoista viestintää oppilaalta ja vanhemmilta. Seuraavassa taulukossa (taulukko 18.) esitetään, miten vanhemmat edistivät valintoihin liittyvää selvittämistä oppilaan tunteita huomioimalla ja säätelemällä.

Taulukko 18. Oppilaan tunteiden huomioiminen ja sääteleminen

OPPILAAN TUNTEIDEN HUOMIOIMINEN JA SÄÄTELEMIS- NEN	<i>f</i>	%
Samansuuntaisten pyrkimysten tukeminen	145	38 %
Erilaisista odotuksista kohti yhteneviä kantoja	81	
Ristiriitaiset valintapyrkimykset	64	
Ristiriitaisten pyrkimysten haasteellisuus	240	62 %
Tunteiden säätely	85	
Tunnistamisen osuvuus	77	
Oppilaan näkökulman tukeminen	83	
Yhteensä	385	100 %

Tunne- ja tavoitetilaa huomioiminen esiintyi samansuuntaisten pyrkimysten arvostamisena ja niitä koskevien asioiden selvittämisenä. Ohjauksessa tämä edellytti vanhemmalta taitoa osoittaa arvostusta oppilaan koulutusvalintojen selvittämistä kohtaan. Tässä korostuivat tunteita huomioiva ja aito kiinnostus oppilaan koulutusvalintojen käsittelemistä kohtaan. Kuten taulukossa esitetään, välittäminen esiintyi samansuuntaisten pyrkimysten tukemisena ja toisaalta ristiriitaisten koulutuspyrkimysten haasteena.

Samansuuntaisten pyrkimysten tukeminen muodostui erilaisista odotuksista ja näkemyksistä selvittää valintoihin liittyviä asioita. Yhteistä pyrkimysten edistämiseksi oli oppilaan tunne- ja tavoitetilaa huomioiminen. Ohjauksessa huomioitiin erilaisia odotuksia

ja ristiriitaisia valintapyrkimyksiä koulutushakuun liittyen. Ristiriitaisten valintapyrkimysten tukeminen puolestaan esiintyi oppilaan tunteiden säätelynä, tunnistamisen osuvuutena ja oppilaan näkökulman tukemisena.

Tunteita huomioiva keskustelutapa esiintyi keskeisenä tuki- ja ohjausmuotona, jonka avulla perheohjauksessa koulutusvalintoihin liittyviä asioita käsiteltiin. Näissä tilanteissa vanhemmat pyrkivät tunnepitoisesti huomioimaan asioiden käsittelyä sallivassa ja mahdollistavassa keskustelussa. Keskusteluissa vanhemmat huomioivat oppilaan tulevaisuutta koskevat pyrkimykset mahdollisuuksina.

7.3.1 Samansuuntaisten pyrkimysten tukeminen

Samansuuntaisten pyrkimysten vahvistaminen näyttäytyi oppilaan koulutyön arvostuksena. Arvostus ja siihen liittyvä välittäminen ilmeni keskusteluissa vanhempien mielipiteenä vaikuttaa siihen, miten yhteneväisiä mielipiteitä muodostetaan. Joissakin tapauksissa tämä arvostus näyttäytyi ristiriitaisina pyrkimyksinä tarkastella valintoihin liittyviä asioita. Arvostuksen osoittaminen edellyttikin vanhemmalta taitoa tunnistaa, millaiset pyrkimykset ohjaavat oppilaan koulutusratkaisuja. Näiden pyrkimysten tunnistamiseksi ohjauksessa käsiteltiin osaamiseen, opiskeluun ja valintojen selvittämiseen liittyviä asioita.

Erilaisista lähtökohdista tehtäviä pyrkimyksiä käsiteltiin etenkin silloin, kun oppilaan ja vanhemman näkemykset eivät olleet samansuuntaisia valintoihin valmistautuessa. Keskeisiä asioita olivat tällöin oppilaan opintomenestyksen mahdollistavat koulutusratkaisut ja tapaukset, joissa oppilaan koulutuspyrkimykset olivat vanhemmalle uusia. Erilaiset näkemykset asettivat näissä keskusteluissa lähtökohtia, joista vanhemman tulisi pystyä autamaan oppilaan valintapyrkimyksiä yhteisesti muodostettavasta näkökulmasta.

Oppilaanohjaaja: Eli sinulla on: (--), (--) ja...

Oppilas: (--).

Oppilaanohjaaja: Mitä mieltä vanhemmat ovat?

Isä: No minä olen ajatellut sen niin, että vanhemman rooli on enemmän olla tukena kuin päättämässä hänen puolestaan (isä miettii hetken). Onhan hyvä se (--). Itse asiassa minua enemmän huolettaa se, millainen se porukka on siellä, vaikka tiedän, että sieltä tulee Suomen kulttuurielämän vaikuttajia. Voimme tarkastella tätäkin vaihtoehtoa.

Samansuuntaisten koulutuspyrkimysten tunnistaminen esiintyi vanhemman tunnepitoisena viestintänä, joka edellytti vanhemmalta kykyä tunnistaa, mitkä pyrkimykset ohjaavat oppilasta. Miten vanhempien tulisi reagoida näitä kohtaan? Keskeisenä ohjauksellisenä kysymyksenä oli, miten vanhemmat osoittavat arvostavansa koulutusvalintojen selvittämistä. Tunnepitoisen informaation avulla vanhemmat osoittivat kiinnostustaan

nuoren asioita kohtaan. Tällöin korostui myötäeläminen (*motivational displacement*) ja oppilaan henkilökohtaisessa projektissa (*sympathy*) mukana oleminen.

Arvostus esiintyi samansuuntaisena pyrkimyksenä muodostaa yhteneväistä suunnitelmaa valintojen selvittämiseksi. Vanhemmat osoittivat arvostusta oppilaan suunnitelmia ja esitettyjä perusteluja kohtaan. Tämän aikana keskusteltiin niistä mielipiteistä ja näkemyksistä, joita oppilas esitti. Käytännössä vanhemmat ilmaisivat olevansa mukana oppilaan henkilökohtaisessa pyrkimyksessä ja korostivat tyytyväisyyttä pyrkimyksiä kohtaan.

Äiti: Sittenhän sinulla oli se kosmetologi tai kokki.

Oppilaanohjaaja: Kosmetologiksi on tosi vaikea päästä.

Oppilas (pudistaa päätään): Ei.

Äiti: Tällä tavalla ne nopeasti vaihtuu.

Oppilaanohjaaja: Se on luonnollista tässä iässä.

Äiti: (--) kun malttaa keskittyä ja lukea kunnolla, niin kokeet menee hyvin. Se on ihan miten se keskittyy ja lukee. Se on onnistunut saamaan ihan hyviäkin numeroita (katsoo oppilasta), kun se on lukenut kunnolla.

Oppilas: Pitää nostaa numeroita, että pääsee sinne liikuntajuttuun.

Oppilaanohjaaja (katsoo äitiin): Loistavaa!

Äiti (nyökkää): Kyllä!

Erityyppiset koulutuspyrkimykset ohjasivat joissakin tapauksissa koulutusvalintojen selvittämistä. Tavoitteiden lähtökohdat heijastuivat tällöin tunnepitoisena viestintänä, jonka avulla käsiteltiin koulutusvalintapyrkimyksiä vastakkaisten näkökulmien kautta. Näkökulmien erot olivat tunnistettavissa erityisesti siinä, miten vanhemmat tunnistavat oppilaan mahdollisuudet hakeutua opiskelemaan kyseiselle alalle tai linjalle.

Pyrkimysten edistäminen ja niiden suunnitteleminen mahdollistui vuorovaikutuksessa, jossa käsiteltiin valintoja toisen mielipidettä arvostaen. Keskustelun aikana huomioitiin osapuolten erilaiset mielipiteet ja perustelut. Näissä tilanteissa vanhemmat pyrkivät tunnistamaan erityyppisiä syitä, joiden mukaan oppilaan koulutusvalintapyrkimykset eivät olisi oikeita. Vanhemmat perustelivat näissä tapauksissa kantansa todenperäisyyttä kokemukseen oppilaan toiminnasta ja ajattelusta. Käytännössä vanhemmat pyrkivät vakuuttamaan oppilasta oman näkökulmansa taakse ja vahvistivat viestintäänsä tunnepitoisesti.

Äiti: Sun täytyy itse sitoutua (katsoo oppilasta).

Isä: Ihan jatko-opintojen kannaltakin, se on vähän niin kuin asenteesta kiinni, samoin kun toi liikuntanumerokin.

Äiti: Tässä on minun mielestä se ristiriita, että tavallaan voisi olla jotain mielenkiinnon, että siellä lukiossa voisi olla jotain, niin kuin se voisi olla oikea polku jos-sain suhteessa.

Isä: Mutta jos yhtään tuolla opiskelumotivaatiolla ei tule tapahtuu.

7.3.2 Erilaisten koulutuspyrkimysten haasteellisuus

Keskusteluissa selvitettiin laaja-alaisesti niitä syitä, jotka ohjaavat kokonaisvaltaisesti oppilaan koulutukseen pyrkimistä. Keskeiset ohjaavat syyt löytyivät keskusteluissa opintomenestyksen lisäksi oppilaan motiiveista ja syistä pyrkiä haluamaansa koulutukseen. Opintomenestys- ja motivaatiotekijöiden selvittäminen toi usein haastetta sovitella erilaisia koulutuspyrkimyksiä. Näiden pyrkimysten haasteellisuutta edistettiin tavoitteita ja tunteita huomioivalla puheella, jossa korostuivat tunteiden säätely, tunnistamisen osuvuus ja oppilaan näkökulman tukeminen.

Vanhempien keskeisenä tehtävänä oli tunnistaa oppilaan koulutuspyrkimykset ja niihin liittyvät tekijät. Vanhemmat halusivat tarkastella tekijöitä, joita tulisi ottaa huomioon. Tällöin ohjauksessa tarkasteltiin oppilaan tilannetta, joka muodostui käytännössä yhteishaun edellyttämästä tehtävästä hakea koulutuspaikka toiselta asteelta. Tähän kohdistui myös oppilaan tunteiden merkityksen tunnistamista ja säätelyä koulutusvalintoja selvittäessä.

Tunteiden huomioonottaminen esiintyi niiden eriasteisena säätelynä. Vanhemmat tunnistivat valintoihin liittyvät pyrkimykset ja niiden vaikutukset oppilaan tunnetilaan. Huomioitavana asiana esiintyi, miten tunteita säätelemällä oppilaita tuettiin ja tällä tavoin heille tuotettiin huolenpitämisen kokemusta valintatekijöistä keskusteltaessa. Tämä korostui oppilaan tulevaisuuden tavoitteissa mukana olemisena ja erityisesti siinä, miten vanhemmat pyrkivät edistämään tämänkaltaisen kokemuksen karttumista.

Seuraavassa aineistoesimerkissä käy selkeästi ilmi, miten vanhemmat pyrkivät säätelemään oppilaan tunnetilaa keskustelun aikana. Vanhemmat pyrkivät tukemaan oppilaan ymmärryksen kehittymistä tuottamalla tietoa kyvyistä ja taidoista, jotka vaikuttavat opintojen edistymiseen. Useasti näissä tapauksissa vanhemmat korostivat kasvulle tarvittavaa aikaa ja kiireettömyyttä valita ammattialaa.

Äiti: Se mikä on aika kurja juttu, on se että aika paljon, että tässä vaiheessa tulee valita.

(--) on hyvä esimerkiksi fysiikassa, ja tämä on varsin opettajakohtainen, että ei saa opettajalta sitä mitä tarvitsee. Se ei ole sinun ymmärryksessä kiinni. Sinua voisi kiinnostaa, jos sinulla olisi eri opettaja. Lukio antaa sitä lisäaikaa miettiä, mikä kiinnostaa ja antaa sitä lisäaikaa. Vaikka ilmaisutaito on vahva ja siitä voi saada ammatin, mutta sitä voi myös vaikka harrastaa. Siitä ei välttämättä tarvitse saada ammattia.

Vanhempien vuorovaikutuksessa korostui tunteita huomioiva vuorovaikutus, joka ilmeni keskittyneenä läsnäolona ja kykynä tarkastella asioita oppilaan näkökulmasta. Vanhemman tyypillisenä keinona säädellä oppilaan tunnetilaa oli esittää kokemukseen perustuvaa tietoa syistä, jotka vaikuttavat koulutusratkaisun tekemiseen. Käytännössä vanhemmat halusivat näissä tilanteissa tuoda esiin näkökulmansa asioiden käsittelemiseksi.

Oppilaanohjaaja: Tehdäänpä nyt. Missä mies haluaa olla? (--) vai (--)?

Oppilas: (--).

Oppilaanohjaaja: Mitä äiti on mieltä?

Äiti: Kun vain pääsisi johonkin! Se minua huolettaa. Näillä numeroilla on vaikea päästä sinne mihin haluaa. Tsemppaisi kovasti niin saisi numeroita nousemaan. Tässä on ensi viikollakin koe tulossa. Pikkuisen kun vähän nipistäisi, niin saisi.

Vanhempien toiminta esiintyi aktiivisena osallistumisena valintojen selvittämiseksi. Aktiivinen osallisuus edellytti vanhemmilta kykyä tuoda esille sellaista tietoa, joka hyödyttää nuoren valintoihin pyrkimistä ja sen tukemista. Vanhempien tuli ensisijaisesti pystyä tunnistamaan, mitkä tekijät vaikuttavat ratkaisujen tekemiseen. Pyrkimys oli pystyä tunnistamaan riittävän kokonaisvaltaisesti huomioonotettavia seikkoja, jotka vaikuttavat valintojen asettamiseen. Ohjauksen onnistumisen kannalta keskeinen kysymys oli, kuinka onnistuneena vanhemmat pystyivät tunnistamaan niitä oleellisia seikkoja, joita tulee ottaa huomioon.

Vanhempien keskeinen tehtävä oli tunnistaa mahdollisuuksia ja esteitä oppilaan koulutusvalintojen tekemisessä. Useissa tapauksissa tämä tarkoitti sitä tietoa, mitä vanhemmat olivat havainneet oppilaan toiminnassa ja ajattelussa. Käytännössä vanhemmat toivat keskusteluun kokemuksellisen näkökulman oppilaan kyvyistä, ajattelusta ja toiminnasta. Välittämisen avulla vanhemmat pystyivät sanoittamaan sitä tietoa, jota heillä oli tuoda keskusteluun.

Koulutusvalintoihin liittyvät näkökulmat olivat tärkeitä oppilaan suunnitelmien selvittämiseksi. Näkökulmien avulla saatua tietoa hyödyntämällä saatiin sellaista tietoa, joka on tärkeää oppilaan pyrkimysten tukemisessa ja ohjaamisessa. Näissä tilanteissa vanhemmat olivat usein rohkaisevia ja kannustavia oppilaan valintoja kohtaan. Huolenpitämiseen tähtäävä toiminta korosti näkökulmia, joissa huomioitiin tulevaisuuden haasteet oppilaan mahdollisuuksina.

Oppilaanohjaaja: Haluatko sinä (--) kertoa, mitä me emme sinusta tiedä, mikä mahdollisesti vaikuttaa tähän seuraavaan koulutusvalintaan?

Oppilas: No siis, en mä tiedä, mutta (--) minä olen ajattelut mennä. Eilisellä tunnilla tuli niitä, mitkä ne ovat tärkeitä aineita, jos haluaa mennä (--), matematiikka, äidinkieli, enkku ja ruotsi, mutta toisaalta en mä tiedä, mihin (--) mä sitten menisin.

Oppilaanohjaaja: Oikein hyviä pointteja. Mitä se äiti on mieltä?

Äiti: (--) on aina ollut aktiivinen läksyissä, eikä ole ikinä tarvinnut puuttua, mutta tuollaista matikkaa ei pysty. Tiedän että (--) kalvaa se, että ei pysy mukana siinä matematiikassa. Se on hyvä, jos haluaa mennä (--). Vanhempi sisko ilmoitti, että missään nimessä ei halua mennä lukioon Me ollaan kannustamassa, taustatukena.

Ohjauksessa vanhempien tunnistavalla toiminnalla oli suuri merkitys valintojen selvittämiseksi. Tunnistaminen oli selkeänä osana vanhempien vuorovaikutuksellista toimintaa ja mahdollisti asioiden käsittelyn yhteistoiminnallisesti. Käytännössä vanhempien toiminnan merkitys korostui oppilaan toiminnan ja ajattelun erityisenä tunnistamisena. Tätä esiintyi jokaisessa vanhempien ohjauksellisessa toiminnassa, jolla pyrittiin edistämään oppilaan valintojen selvittämistä. Joissakin tapauksissa oppilaanohjaajan toimintarooli on ratkaisevaa keskustelun eteenpäin viemiseksi ja keskustelun jatkamiseksi. Näissä tapauksissa vanhemmat huomioivat oppilaan tunteita ja halusivat selvittää myös muita kouluttautumismahdollisuuksia.

Oppilaanohjaaja: Onko jotain muuta?

Oppilas: Ehkä lukio?

Äiti: Se on niin pitkä ja kivinen tie, kuule (katsoo oppilasta).

Oppilaanohjaaja: Mikä se tällä hetkellä kiinnostaa?

Oppilas: No, välillä mä ajattelen, että menisi musiikkialalle tai sitten automaalarilinjalle.

Oppilaanohjaaja: Automaalarilinjalle? (Katsoo äitiä.)

Äiti (nyökkää hyväksyvästi).

Oppilaan näkökulman tukeminen oli keskeinen tekijä perheohjauskeskustelun aikana. Oppilaan aktiivisen toimijuuden edistäminen ja omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa uskomisen edellytti vanhemmilta kykyä huomioida oppilaan tunteita pyrkimysten luomiseksi. Vanhempien toinen keskeinen tehtävä olikin tukea oppilaan näkökulman mukaista selvittämistä. Vanhemmat tukivat oppilaan pyrkimyksiä tunnistamalla oppilaan tuomaa tietoa mahdollisuuksista. Tällöin vanhemmat jakoivat oppilaan pyrkimykseen liittyvää tilannetta. Näissä keskusteluissa vanhemmat ilmasivat tukensa ja korostivat oppilaan autonomisuutta valintojen tekemiseksi.

Äiti: Siitä huolimatta, vaikka (--) on paljon niitä voimavaroja, sitten tavallaan se vastuullisuus ja empatia, niin se tuottaa sellaista uhrautumista, että esimerkiksi (--) ei halua pahoittaa kenkään mieltä. Vaikka se koulunkäynti ei ole raskasta, niin olet perfektionisti ja haluat tehdä mahdollisimman hyvin. (--) ei halua pahoittaa mieltä.

Oppilaan näkökulman tukeminen ilmeni rohkaisuna ja kannustuksena. Käytännössä vanhemmat korostivat näissä tilanteissa oppilaan motivaatiota ja pyrkimyksiä valintojen perustaksi. Vanhemmat ohjasivat ja tukivat oppilasta kokeilemaan niitä vaihtoehtoja, joita oppilas on aiemmin asettanut. Huolenpittäminen tarkoittikin viestintää, jossa edistettiin senkaltaisen ilmapiirin syntymistä, joka on mahdollisuuksia avaava ja luova.

Oppilaanohjaaja: Lukio siis. Onko joku asia, mikä painottaa tuohon lukiovalintaan?

Oppilas: Olisi kiva mennä johonkin, missä olisi parempi keskiarvo. Siellä olisi ehkä motivoituneempia kavereita, opiskelijoita, mutta siinä on se matka. Kulkemiseen menee aika paljon aikaa, ja jos on illalla reenejä. Ja jos junalla menee, junat on myöhässä – ainakin viime talvena.

Isä: Niin kai sitä jos yhtään neljätoista–viisitoistavuotiaana pystyy yhtään arvioimaan, mitä haluaa tehdä ja vastaamaan siihen kysymykseen: mutta se kysymys kannattaa tehdä.

Aktiivisen toimijuuden ja yksilöllisyyden korostaminen oli keskeinen keino edistää ohjauskeskustelun aikana toteutuvaa välittämistä. Yksilöllisten ominaisuuksien ja kykyjen huomioonottaminen oli tärkeä keino selvittää tulevia koulutuksellisia ratkaisuja. Vanhemmalta edellytettiin tällöin kyvykkyyttä tunnistaa myös tekijöitä, joita oppilaan tulevaisuuden koulutusvalinnat edellyttävät. Tunnepitoinen viestintä mahdollisti tulevaisuutta koskevien tilanteiden hahmottamisen. Tämä mahdollisti yhteishaun ja yleisempien koulutusratkaisujen pohtimisen perheohjauksen aikana.

8. PERHEIDEN OMINAISET TAVAT EDISTÄÄ KOULUTUSVALINTOJEN SELVITTÄMISTÄ

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, millaisia tapoja ja keinoja perheet käyttävät edistäessään oppilaan koulutusvalintojen selvittämistä ohjauskeskusteluiden aikana. Perheiden käyttämät tavat selvittää nuoren koulutusvalintoja korostivat yhteisöllistä ja persoonakeskeistä tapaa tarkastella tulevaisuuden ura- ja koulutuspyrkimyksiä. Suurimmat erot koulutusvalintojen käsittelemisessä muodostuivat neuvottelevan, kartoittavan ja ristiriitoja ilmaisevan keskustelun suhteesta. Tämän lisäksi eroja havaittiin ohjauksellisessa tavassa käsitellä oppilaanohjaajan esittämiä sisältöaihekyseksymiä. Ohjattavien vuorovai-
kutuksessa esiintynyt välittäminen antoi mahdollisuuksia erilaiseen tapaan ohjata oppi-
laan valintoja.

Perheiden (N=50) tavat edistää koulutusvalintojen selvittämistä toteutuivat keskuste-
luissa *koulutustavoitteita yhdessä suunnittelevina (n=30), oppilaan omaa vastuuta ja toi-
mintaa korostavana (n=13) ja keskustelun aikana vastakohtaista tietoa hyödyntävänä
(n=7).*

Koulutusvalintojen selvittäminen tunnistettiin lähtökohdissa käsitellä oppilaan mahdol-
lisuuksia. Keskeinen eroavaisuus perheiden välillä oli havaittavissa oppilaan valintapyr-
kimyksiin liittyvästä näkökulmasta tukea ja ohjata oppilaan pyrkimyksiä selvittämistä yh-
dessä tai yksilöllisyyttä korostavana. Myös tiedon käsittelemisessä perheiden välillä voi-
tiin havaita eroavaisuuksia.

Perheiden väliset erot ilmenivät tapana ohjata oppilaan koulutusratkaisujen selvittämistä
keskusteluissa (taulukko 19.). Valintapyrkimysten tarkasteleminen yhteistyönä tai oppi-
laan omaa vastuuta ja toimintaa korostaen muodosti selkeän eroavaisuuden perheiden
käyttämien tapojen luokitteluksi. Sen lisäksi keskusteluissa osa perheistä käytti risti-
riitojen ilmaisemista valintatiedon käsittelemiseksi. Tämä eroavaisuus yhdessä muiden
keskustelumuotojen kanssa asetti tämän perheluokan omaksi ryhmäkseen. Välittämisen
erot kohdistuivat pääosin vanhemman asenteeseen ja osallistumiseen koulutuspyrkimis-
ten käsittelyä kohtaan.

Yhdessä koulutusvalintoja suunnittelevat perheet käyttivät runsaasti neuvottelemista ja
oppilaan tavoitteiden tarkastelemista tunnepitoisen viestinnän avulla. Omaa toimintaa ja
vastuuta korostavat perheet käsitelivät valintoihin liittyviä kysymyksiä kartoittavasti ja
hyväksyvästi yleisenteena. Keskustelun aikana vastakohtaista tietoa hyödyntävät per-
heet ilmaisivat valintoihin liittyviä ristiriitoja oppilaan tarpeita huomioiden. Perheet
myös kartoittivat ja neuvottelivat yhdessä oppilaan valintoihin liittyvistä asioista.

Taulukko 19. Perheiden tavat ohjata oppilaan koulutusvalintojen selvittämistä

Perheiden ominaiset tavat	Perheet <i>f</i>	Yhteistoiminta			Välittäminen		
		kartoittava	neuvotteleva	ristiriitoja ilmaisevat	vastaanot-tava	tunne- ja tavoitetilan jakaminen	tarpeita tunnistava
Koulutusvalintoja yhdessä suunnittelevat	30/50	51 %	48 %	1 %	13 %	53 %	34 %
		<ul style="list-style-type: none"> vanhemmat selvensivät ja arvioivat oppilaan tietoja ja käsityksiä vanhempien erilaiset näkökulmat haastoivat oppilaan käsityksiä vanhemmat tarjosivat apua pulmien ratkaisemiseen 			<ul style="list-style-type: none"> vanhempien aktiivinen tuki ja kannustus vanhemmat myötäelivät oppilaan koulutuspyrkimyksissä vanhemmat edistivät yhteisymmärryksen muodostumista 		
Oppilaan omaa toimintaa ja vastuuta korostavat	13/50	83 %	16 %	1 %	18 %	52 %	30 %
		<ul style="list-style-type: none"> vanhemmat hyväksyivät oppilaan itsenäiset pyrkimykset vanhemmat osoittivat kiinnostusta oppilaan tavoitteita kohtaan 			<ul style="list-style-type: none"> vanhempien hyväksyvä ja arvostava asenne oppilaan koulutuspyrkimykseen vanhemmat huomioivat oppilaan esteet ja mahdollisuudet 		
Vastakohtaista tietoa hyödyntävät perheet	7/50	51 %	26 %	23 %	15 %	53 %	32 %
		<ul style="list-style-type: none"> vanhemmat toivat esille keskusteluissa hyödynnettävää tietoa vanhemmat olivat erimielisiä tavoitteita edistävästä tiedosta ohjattavat käyttivät kriittistä puhetta valintojen selvittämiseksi 			<ul style="list-style-type: none"> vanhemmat tunnistivat oppilaan yksilölliset tarpeet valintojen selvittämiseksi asioiden käsittelyä edistettiin oman näkökulman avulla 		

Peavy (1991) korostaa tulevaisuuden valintojen selvittämiseksi yhteistoimintaa ja välittävää ilmapiiriä (myös Admundson, 2005; Noddings, 2002). Peavyn mukaan välittävässä ohjausympäristössä voidaan yhdessä tarkastella ja selvittää yksilön omaan elämänpolkuun liittyviä tekijöitä. Tämä hallitseva näkökulma oli havaittavissa oppilaan kanssa yhdessä koulutusvalintoja suunnittelevien perheiden toiminnassa. Koulutusvalintoja yhdessä suunnittelevat perheet tarkastelivat tulevaisuuden valintapyrkimyksiä yhteisenä tehtävänä ja toivat esiin erilaisia näkökulmia valintojen selvittämiseksi. Persoonakeskeinen (*rogersilainen*) ohjausajattelu korostaa puolestaan ensisijaisesti empaattista ymmärtämistä ohjattavien kokemuksiin kohtaan. Lähtökohtana on, että ohjattava on kykenevä itse reflektomaan toimintaansa ja muuttamaan sitä oman parhaansa saavuttamiseksi. (Drylen & Mytton, 1999, s. 57–69.) Oppilaan omaa toimintaa ja vastuuta korostavissa ohjauskeskusteluissa tämä ominaispiirre oli selkeästi havaittavissa. Omaa toimintaa ja vastuuta korostavien perheiden keskusteluissa jaettiin tietoa oppilaan koulutuspyrkimyks-

sistä hyväksyvästi ja suhtauduttiin niihin kiinnostuneesti. (Lairio, 1988, s. 24, 25.) Vastakohtaista tietoa koulutusvalintojen selvittämiseksi hyödyntävät perheet käsittelevät oppilaanohjaajan esittämiä kysymyksiä erimielisenä koulutuloksia, työntekoa ja tavoitteita kohtaan. Perheiden toimintaa kuvasi pyrkimys esittää kriittistä puhetta valintojen selvittämiseksi. Nämä tilanteet olivat erityisen haastavia (ks. Husu, 2001; Shotter, 1993) oppilaanohjaajan ohjaustoiminnalle, koska niihin ei voinut valmistautua etukäteen.

8.1 Koulutustavoitteita yhdessä suunnittelevat

Oppilaan kanssa yhdessä koulutustavoitteita suunnittelevat (30/50) perheet selvittivät koulutustavoitteita yhteisenä tehtävänä. Näissä keskusteluissa korostuivat mahdollisuuksien tarkasteleminen yhteistyönä. Keskusteluiden tunnuspiirteinä oli kartoittaa (48 %) ja tämän jälkeen neuvotella (51 %) oppilaan koulutuspyrkimyksiin liittyvistä asioista. Vanhemmat selvensivät ja arvioivat oppilaan antamaa tietoa. Haastoivat erilaisia näkökulmia koulutusvalintojen selvittämiseksi. Tunnusomaista oli avun tarjoaminen pulmien ratkaisemiseen.

Vastaanottavaisuus (13 %) oppilaan tarpeille (34 %) ja myötäeläminen tunnepitoisella viestinnällä (53 %) oli ominaista keskusteluiden yhteistoiminnalle. Oppilaasta huolenpittäminen korostui vanhempien aktiivisena tukena, kannustuksena ja yhteisymmärryksen edistämisenä. Välittämisen sisällöt edistivät oppilaan koulutustavoitteita kohtaan tapahtuvaa vuorovaikutusta osallistujien välillä.

Tässä tulkintaluokassa käy selkeästi ilmi oppilaan ja vanhempien yhteinen päämäärä asettaa koulutustavoitteita yhdessä. Toiminnassa korostetaan yhteistä tavoitetta ja sen merkityksellisyyttä kaikille osapuolille (ks. Peavy, 1991, s. 1–27). Keskusteluiden aikana oppilaan tunne- ja tavoitetilaa huomioivaa viestintää oli paljon. Tämä osaltaan korosti neuvottelevan yhteistoiminnan merkitystä perheelle tärkeiden asioiden tarkastelemiseksi ja yhteisestä näkökulmasta tehtäviä suunnitelmia.

Lähtökohtaisesti yhdessä oppilaan kanssa koulutustavoitteita suunnittelevat perheet ohjasivat ja tukivat valintojen selvittämistä sosiokonstruktivististen ohjausperiaatteiden mukaisesti. Ominaisena piirteenä tälle tuelle esiintyi yhteistoiminnallinen neuvottelu ja aktiivinen osallistuminen yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi.

Perheiden eroavaisuudet esiintyvät selkeimmin siinä, miten vanhemmat osallistuivat koulutusvalintoja koskevaan keskusteluun. Yhdessä suunnittelevat selvensivät, arvioivat ja haastoivat erilaiset näkökulmat koulutuspyrkimysten selvittämiseksi. Vanhemmat tarjosivat apua ja ratkaisumalleja pulmien selvittämiseksi. Välittäminen esiintyi tyypillisesti myötäelämisenä tulevaisuuden pyrkimyksiä kohtaan, aktiivisena tukena ja kannustuksena.

Selkeänä ominaispiirteenä perheen toiminnassa oli vanhempien aloitteellinen ja aktiivinen rooli koulutuspyrkimysten selvittämiseksi. Tunnuspiirteenä esiintyi vanhempien halu selvittää, millaiset koulutusmahdollisuudet soveltuvat oppilaalle. Millaisia esteitä tai mahdollisuuksia esiintyi tulevaisuuden tavoitteissa? Miten niitä tulisi tarkastella yhteisestä näkökulmasta?

Välittämisen avulla vanhemmat tukivat oppilaan valintamahdollisuuksien muotoutumista. Vanhemmat toivat esiin halukkuutensa tukea oppilaan koulutusratkaisujen tekemistä. He osallistuivat aktiivisesti ohjauksen sisältöaiheista tapahtuvaan keskusteluun, myötäelivät nykyhetkessä ja tulevaisuuden haasteissa. Lähtökohtana huomioitiin niitä monia mahdollisuuksia, joita tulevaisuuden ratkaisut tuovat. Ohjaukselliset kysymykset esiintyivät teemoissa, joiden avulla vanhemmat pyrkivät osoittamaan oppilaan koulutuspyrkimysten ja -tavoitteiden olevan heille tärkeitä.

Ohjauksellinen toiminta muodostui yhteistoiminnan ja sen aikana tunnistettavan välittämisen avulla. Yhdessä oppilaan kanssa koulutusvalintoja suunnittelevan perheen ohjauksellinen toiminta toteutui pääasiallisesti sosiokonstruktivistisen ohjauksen periaatteiden mukaisesti. Toiminnalle oli keskeistä koulutulosten ja koulutustavoitteiden välisen suhteen tarkasteleminen sekä tämän pohjalta tavoitteiden asettaminen aktiivista toimijuutta korostavalla tavalla. Perheet korostivat tulevaisuudessa esiintyviä mahdollisuuksia ja käsittelivät niitä yhteisenä tehtävänä.

Keskusteluissa esiintyivät teemat, jotka käsittelivät oppilaan aktiivista toimijuutta ja osallisuutta niiden toteuttamiseksi. Toimijuuden perustaksi keskusteluissa nousi usein, miten hyvä oppilas on. Keskusteluiden aikana voitiin huomata oppilaan opintomenestyksestä tuotetun valintatiedon vastaanottaminen ja siihen reagoiminen oppilaan tilannetta huomioiden. Keskustelun tavoitteena oli tilannekuvan muodostaminen yhdessä. Vanhemmat selvensivät ja arvioivat näissä keskusteluissa esiin tuotua koulutusvalintatietoa. Seuraavaksi esitettävässä aineistoepisodissa on tyypillinen keskustelutilanne, jossa vanhempi selventää ja arvioi muodostettavaa valintatietoa. Nämä tilanteet esiintyivät pääsääntöisesti positiivisena dialogina, jonka seurauksena voitiin tarkastella asioita uudesta näkökulmasta.

Oppilaanohjaaja: Paljon sinulla on muuten keskiarvo?

Oppilas: 9.1.

Oppilaanohjaaja: Hirveän hyvä! Mitä se äiti on mieltä? Tiesitkö mitkä ovat huonoja aineita?

Äiti: No tietenkin siihen pitäisi pureutua, miksi ne on. Minä luulen, että voi löytyä muitakin syitä kuin pelkästään se oppiaine. Mutta kyllä (--) todistus on yksitoikkoi-sen hyvä. Hämmästyttävän hyvä.

Keskusteluissa muodostettiin oppilaan koulutusvalintoja yhdessä ja muodostettiin tulevaisuuteen kohdistuvia kysymyksiä. Näissä keskusteluissa korostuivat yhteistyönä tuotettavan valintatiedon konstruointi. Ominainen piirre oli vanhempien aktiivinen rooli, jossa he haastoivat esiin tuotuja näkökulmia ja pyrkivät tarjoamaan apua pulmien ratkaisemiseen.

Oppilas (katsoo äitiä tuimasti): Minä en jaksa aina opiskella.

Äiti: Sitä minä olen aina puhunut, kun se on pieni alue siellä koulussa mitä tehdään, olisi ihan helppoa, että kerrattaisi se kotona. Se läksyjen luku olisi ihan helppoa, kun vain kerrataan se. Se pitää siellä lukiossa tehdä, koska lukiossa on alueet niin isoja, että se pelkästään kokeisiin lukeminen ei riitä. Mun mielestä se olisi ihan hyvä, mutta siellä ammattikoulussa ei ole mitään linjaa. Kyllä (nyökyttelee ja katsoo oppilasta). Pitäisi löytää se oikea linja.

Neuvottelun aikana huomioitiin oppilaan tilanteeseen vaikuttavia asioita. Tavoitteena oli tunnistaa ja vahvistaa oppilaan toimijuutta. Keskusteluissa jaettiin ohjeita ja neuvoja oppilaan koulutusvalintojen edistämiseksi. Samalla tuotettiin uskottavaa tietoa oppilaan koulutusvalintojen selvittämiseksi. Joissain tapauksissa tuotettiin myös eriäviä mielipiteitä oppilaan asenteesta, koulutyön tekemisestä ja koulutustavoitteiden asettamisesta. Välittäminen esiintyi selkeästi vanhempien haluna tukea ja kannustaa oppilasta. Tämä voidaan selvästi huomata seuraavasta keskustelusta:

Oppilas: Matikka.

Oppilaanohjaaja: Onko äiti huomannut tämän?

Äiti: Se on varmaan niin kuin kaikissa aineissa, se harjoittelun määrä, ihan konkreettinen tekeminen ja että se tulisi sitä kautta... se vahvistuisi sitä kautta. Se on varmaan parantunut sitä kautta. Siinähan voisi ottaa vaikka englantia (katsoo oppilasta) ja siinä sinä saisit sen tiedon, mikä on sinulle tärkeintä. Se on tietysti ihan naa. Me olemme ajatelleet lukiota. Se muuttuu aina välillä, mutta täytyy varautua siihen, että se muuttuu siellä. Pitää paljon lukea siellä, mutta kysymykseesi: olen ihan tyytyväinen. Minä toivon että (--) menee lukioon, mutta se ei ole minun päättävissä. (--) tekee omat päätöksensä (oppilas katsoo äitiä ja hymyilee hyväksyvästi).

Perheen ohjaukselliset pyrkimykset (Willemse, Vloeberghs, de Bruïne & Eynde, 2015) esiintyvät siinä, miten he selvittävät oppilaan koulutustavoitteita. Tämä käy hyvin esille toista huomioivassa vuorovaikutuksessa. Perheiden vuorovaikutuksessa esiintyi toisen kunnioittamista, välittämistä ja empaattista eläytymistä tulevaisuuden tavoitteiden rakentamiseen (ks. Admunsson, 2005; Noddings, 2002; Peavy, 1992, s. 1–18). Myötäeläminen oppilaan koulutuspyrkimysten selvittämiseksi oli vanhempien keskeinen keino edistää tulevaisuuden valintojen tekemistä. Tällä tavoin he auttoivat muodostamaan ymmärrystä koulutuspyrkimyksiin liittyvistä asioista.

Oppilas: Ihan hyvä, kokeet menevät ihan hyvin, ei ole ongelmia? Seiskaa, ysejä ja kaseja.

Oppilaanohjaaja: Miten äiti näkee (--) koulumenestyksen?

Äiti: Ihan hyvä. Me olemme kotona puhuneet, että kasi on hyvä numero ja seiskakin.

Oppilaanohjaaja: Missä sinä (--) olet hyvä ja lahjakas? Harrastuksissa?

Oppilas: Ainakin historiassa. Pianonsoitto ja jääkiekko.

Oppilaanohjaaja: Kysytään äidiltä. Onko (--) koulumyönteinen, herääkö mielellään kouluun ja menee sinne?

Äiti: No minun mielestä varmaan ihan normaalia. Aamulla vähän väsyttää, mutta se lienee kai kuulua tuohon ikään.

Oppilas: Ei sinne kouluun ole koskaan ikävä lähteä, ihan normaali.

Oppilaanohjaaja: Miten korkean koulutuksen meinaat hommata?

Oppilas: No en mä tiedä, arkeologia kiinnostaisi tai sitten tutkia historiaa.

Oppilaanohjaaja: Meinaatko yliopistoon?

Oppilas: Kai sitä pitäisi.

Äiti: Me ollaan puhuttu, kun häntä ei kiinnosta muu kuin se historia.

Oppilaanohjaaja: Onko (--) kertonut teille näistä vaihtoehtoista? (Näyttää opasta oppilaalle.)

Oppilas: Kyllä (--) on kertonut siitä vaihtoehdosta.

Äiti (katsoo oppilasta ja hymyilee).

Yhdessä oppilaan kanssa koulutusvalintoja selvittävät perheet toivat keskusteluissa esiin halun selvittää ja tukea yhteishakuun liittyvien asioiden käsittelyä. Tämä yhteinen halu näyttäytyi keskusteluiden aikana yhteistoimintana, jossa kunnioitettiin osapuolten mielipiteitä ja pyrittiin tuomaan uudenlaista näkökulmaa koulutusvalintakeskusteluun.

8.2 Oppilaan omaa toimintaa ja vastuuta korostavat perheet

Omaa toimintaa ja vastuuta korostavat perheet selvittivät koulutusmahdollisuuksia lähtökohdista, joissa tunnistettiin oppilaan oman toiminnan ja vastuun merkitys. Perheiden erot esiintyivät selkeimmin juuri siinä, miten keskusteluissa asennoiduttiin valintapyrkimysten selvittämiseen, yhdessä tai oppilaan omana vastuuna. Omaa toimintaa ja vastuuta korostavien perheiden keskusteluissa valintapyrkimysten selvittäminen muodostui lähtökohtaisesti oppilaan esteiden ja mahdollisuuksien reflektointina.

Perhetyypin ominainen yhteistoiminta esiintyi lähes kokonaan oppilaan tilannetta kartoittavana (83 %). Keskusteluiden aikana vanhemmat ilmaisivat hyväksyvänsä oppilaan

itsenäiset pyrkimykset ja osoittivat kiinnostusta oppilaan tavoitteita kohtaan. Keskusteluiden ominainen piirre oli hyväksyvä yleisasenne oppilaan toimintaa ja pyrkimyksiä kohtaan. Koulutustavoitteista käytävää neuvottelua (16 %) oli vähemmän kuin yhdessä oppilaan kanssa koulutustavoitteita suunnittelevien perheiden toiminnassa.

Välittäminen esiintyi hyväksyvänä yleisasenteena (18 %) oppilaan pyrkimyksiä kohtaan (52 %). Vanhemmat huomioivat oppilaan esteitä ja mahdollisuuksia (30 %) koulutuspyrkimysten selvittämiseksi. Perheille ei ollut ominaista myötäelää oppilaan koulutuspyrkimysten selvittämiseksi. Välittäminen näyttäytyi oppilaan koulutustavoitteista nousevien esteiden ja mahdollisuuksien tunnistamisena.

Keskusteluissa tuki ja ohjaaminen oli persoonakeskeistä (Drylen & Mytton, 1999; Nelson-Jones, 2005, s. 330; Lairio, 1988; Rogers, 1951, 1957, 1961). Tämä korosti oppilaan omaa vastuuta ja toimintaa valintojen muodostamiseksi. Ominaisena piirteenä tämä näyttäytyi oppilaan toiminnan reflektiona, jossa vanhemman ja oppilaanohjaajan toimintaroolina oli tukea ja ohjata oppilaan ymmärryksen kasvamista. Ohjauksessa autettiin oppilasta ilmaisemaan asenteita ja ennakkokäsityksiä koulunkäyntiä ja tavoitteiden muodostamista kohtaan.

Keskusteluissa käytiin omaa toimintaa ja vastuuta korostavaa keskustelua. Ohjaukselliset lähtökohdat koulutusvalintojen selvittämiseen muodostuivat persoonakeskeisesti. Tunnuksiina esiintyivät oppilaan nykytilanteen reflektointi ja tulevaisuuden tavoitteiden rakentaminen oppilaan oman toiminnan ja ajattelun avulla (Bandura, 1989).

Ohjauskeskusteluiden aikana korostettiin oppilaan opintomenestyksen ja koulutusvalintojen välistä suhdetta oppilaan tuloksiin ja siitä johdettaviin koulutuksellisiin tavoitteisiin. Opintomenestyksen kartoittamisen aikana korostettiin oppilaan omaa vastuuta ja toimintaa koulutulosten saavuttamisessa. Nykytilanteen arvioimisessa keskiössä olivat oppilaan oman toiminnan tuloksena saavutetut arvosanat eri aineiden opiskelun aikana. Kartoittamisen ominaisina piirteinä esiintyivät oppilaanohjaajan esittämä ohjauskysymys ja oppilaan vastauksen mukaisen valintatiedon hyväksyminen.

Oppilaanohjaaja: Numerot ovat hienoja. Oletko sinä laskenut keskiarvoasi?

Oppilas: Se oli jotain 9.3.

Oppilaanohjaaja: Oletko tyytyväinen?

Oppilas: Olen (katsoo vanhempiaan tyytyväisen näköisenä).

Oppilaanohjaaja: Mitä isä ja äiti ovat mieltä?

Isä: Ei tarvitse painostaa (nauraa, johon myös äitikin osallistuu).

Oppilaan tilanteen tunnistamiseksi keskusteluiden aikana tarkasteltiin oppilaan koulutyötä. Keskeisinä piirteinä olivat huomiot, joita vanhemmat tekivät oppilaan koulun-

käyntitavoista. Teemoja olivat kotiläksyjen tekeminen ja oppimista lisäävät tekijät. Eritoten näissä keskusteluissa tunnistettiin oppilaan oman toiminnan ohjaamisen merkitys. Kush ja Cochran (1993) korostavatkin yhteistoiminnallisissa tilanteissa eräänä vaikuttimena sen, miten pystyy hallitsemaan tilanteita ja ohjaamaan omaa toimintaansa. Tämä näyttäytyi hyvin vahvasti oppilaan tämän hetken koulunkäynnin tarkastelussa. Erityisen selkeästi näissä tilanteissa oli huomattavissa oppilaan kouluasioiden kiinnostavuus vanhemmalle:

Oppilaanohjaaja: Miten sinä teet läksyjä? Ole rehellinen.

Oppilas: En yhtään.

Oppilaanohjaaja: Et yhtään (osoittaa puheenvuoroa äidille).

Äiti: Kyllä olen huomannut, vaikka toisin aina väittää, kun käy kysymässä (katsoo oppilasta). Siihen ei menisi kauan. Eikä meidän tarvitse käydä sitä keskustelua, kun sinä hoitaisit sen itse.

Tulevaisuuden kysymysten selvittämiseksi keskusteluissa tarkasteltiin oppilaan ura- ja koulutusvaihtoehtoja. Näissä tulevaisuuteen kohdistuneissa kysymyksissä välittäminen korostui perheen ominaisena tapana tarkastella koulutusvalintoja oppilaan antaman valintatiedon varassa. Tähän valintatietoon oppilaan vanhemmat reagoivat hyväksyvällä yleisanteella. Näin oppilaan tuottama valintatieto mahdollisti jatko-opintoasioiden keskustelun jatkamisen oppilaan omaa toimintaa ja ajattelua edistävällä tavalla.

Oppilaanohjaaja: Mihin sinä haet (--) syksyllä?

Oppilas: (--) lukioon.

Oppilaanohjaaja: Miksi?

Oppilas: Koska minä haluan lukioon ja kun (--) on ollut siellä ja kuullut paljon hyvää, minä en ole koskaan miettinyt ammatillista, ja ne ei ole tuntunut mun jultta.

Äiti: Joo. Ihan varmaan, tuo lukio on ihan paikallaan (katsoo oppilasta).

Omaa toimintaa ja päätöksentekoa korostavan perheen kanssa koulutusvalinnoista keskusteltiin pääosin tunnistamalla ja tunnustamalla oppilaan opintomenestystä ja siitä asetettavia koulutustavoitteita. Vanhempien välittävä huolenpito esiintyi koulutuspyrkimysten merkityksellisyytenä ja haluna tunnistaa esteitä ja mahdollisuuksia. Näissä tilanteissa vanhempien viestinnässä oli tulkittavissa halua edistää tulevaisuuden prosessointia oppilaan parhaaksi.

Äiti (naurahtaa ja osoittaa opintorekisteriotetta): Sen näkee näistä numeroistakin.

Oppilas: Ainut mistä tulee kutosia, on enkku ja ruotsi.

Oppilaanohjaaja: Lukiossa?

Oppilas: En. Leipuri-kondiittori ja kaksoistutkinto.

Oppilaanohjaaja: Kävittekö (opo osoittaa sekä äitiä ja (--)) jatko-opintoillassa (--) pisteellä.

Oppilas: Kyllä. Minun piti laittaa sähköpostia sille opolle, mutta olen unohtanut.

Oppilaanohjaaja: Katsotaan sitä kaksoistutkintoa myöhemmin. Mitäs äiti on mieltä?

Äiti: No, tämä on ollut aika selvä, vissiin vuoden verran (äiti katsoo (--)).

Oppilaanohjaaja: Paljon sinulla on keskiarvo, lukuaineiden tai kaikkien aineiden?

Oppilas: En tiedä (katsoo äitiin), äiti laskee siitä nyt nopeasti.

Oppilaanohjaaja: Sinulla on noin 9.2 tai 9.3, miltä kuulostaa? (Opo osoittaa kädellä sekä äitiin että (--).)

Äiti (naurahtaa): Hyvältä se kuulostaa. Hän on vaihtunut jossain (nauraa).

Oppilaanohjaaja: Kuinka paljon sinä teet läksyjä?

Oppilas: Nopeasti vasemmalla kädellä. Luen kokeisiin puhelimessa (--) kanssa.

Oppilaanohjaaja: Hetkinen, tietääkö äiti tämän?

Äiti (naurahtaa): Kyllä. Viimeisen vuoden aikana olen kuullut, että niitä läksyjä on vähän ja pitää tehdä jotain... Tähän asti niitä ei ole ollut (näyttää käsillään lainausmerkit).

Oppilaanohjaaja: Miten sinä kuvailisit. Tuleeko tuo todistus helpolla vai kovalla työllä?

Oppilas: En minä tiedä. Nuo kielet, että ne saa pidettyä seiskassa. Täytyy tehdä töitä. Viimeisimpään bilsan kokeeseen on lukenut eniten mitä koskaan (äiti kuuntelee tarkasti).

Oppilaanohjaaja: Olet mielenkiintoinen oppilas. Lahjakas. Sinustahan tulee mitä sinä itse haluat, se on varma.

Äiti (hymyilee ja naurahtaa).

Oppilaanohjaaja: Nyt minua kiinnostaa ja varmasti myös äitiä, missä sinä olet ensi syksynä?

Oppilas: (--) varmaan.

Oppilaan omaa vastuuta ja toimintaa korostava perhetyypin keskeinen tunnuspiirre oli tuoda esiin oppilaan toiminta opintomenestyksen ja siitä johdettavien koulutustavoitteiden saavuttamiseksi, Vanhemmat auttoivat oppilasta käsittelemään, miten oppilaan arvot ja muu koulumenestys on saavutettu. Tähän tulkintaluokkaan kuuluvissa kes-

kusteluissa vanhemmat pyrkivät edistämään oppilaan oman ajattelun kasvamista ja oikeanlaisten koulutusratkaisujen tekemistä (Rogers, 1961). Keskusteluissa vanhemmat jakoivat oppilaan tunne- ja tavoitetilaa ohjaamalla oppilaan ymmärryksen kasvamista omasta toiminnastaan. (McLeod, 1998, s. 101.) Vanhemmat luottivat oppilaan kykyyn tehdä valintoja.

8.3 Vastakohtaista tietoa hyödyntävät perheet

Vastakohtaista tietoa hyödyntävät (7/50) perheet selvittivät koulutustavoitteita yhteistyönä neuvotellen (26 %). Ominaisena piirteenä keskusteluille oli hyödynnettävän tiedon käsitteleminen ristiriitoja ilmaisemalla (23 %). Hyödynnettävää tietoa tuotiin keskusteluihin kriittisen puheen avulla. Se kohdistui pääosin oppilaan koulutulosten ja siitä muodostettavien tavoitteiden välisen suhteen tarkastelemiseen. Valintatietoa kartoittavaa (51 %) keskustelua käytettiin oppilaan tämänhetkisen tilanteen tunnistamiseksi.

Perheiden keskusteluissa välittäminen esiintyi pääasiallisesti yksilöllisten tarpeiden tunnistamisena (32 %) ja omien näkökulmien avulla oppilaan tavoitteiden käsittelemisenä (53 %). Hyväksyvä, oppilaan puhetta vastaanottava yleisasenne (15 %) käsitteli yleisesti oppilaan koulunkäynnin nykytilaa.

Perheiden keskusteluissa kävi ilmi yhteinen päämäärä asettaa neuvotellen koulutustavoitteita, joissa keskeisenä ominaispiirteenä oli vastakohtaisen tiedon hyödyntäminen. Tämä oli selkeä eroavaisuus muiden perheiden välillä. Ristiriitoja ilmaisemalla ohjattavat halusivat ohjauksessa kertoa, mitä ja miksi he ajattelevat tavoitteisiin liittyvistä asioista tällä tavalla. He pyrkivät selvittämään koulutustavoitteita omasta lähtökohdastaan. Tilanteet muodostuivat oppilaanohjaajan kysymysten avulla ja mahdollistivat eri osapuolten vastakohtaisten kantojen esittämisen.

Ohjauksessa sisältöaiheista keskusteleminen edellytti halua tarkastella asioita yhdessä. Vastakohtaista tietoa hyödyntävä perhe poikkeaa koulutusvalintoja yhdessä selvittävästä perheestä siinä suhteessa, että se käyttää ristiriitojen ilmaisemista keinona edistää koulutusvalintojen käsittelemistä. Koulutusvalintoihin liittyvä tietoa ”härnättiin” tällä tavoin esiin ja tuotiin yhteiseksi valintatiedoksi.

Vastakohtaista tietoa hyödyntävän perheen ohjauksellinen toiminta toteutui sosiokonstruktivistisena ja persoonakeskeisenä. Ohjauksessa keskeistä oli koulutulosten ja siitä muodostettavien tavoitteiden välisen yhteyden tunnistaminen. Tämän yhteyden selvittämiseksi tietoa käsiteltiin yhdessä, omien näkökulmien avulla. Perustellusti voidaan tulkita, että ohjaustilanteessa reflektointiin valintatietoa yhdessä, yksilön mielipidettä korostaen.

Oppilaanohjaaja: Paljon sinulla on keskiarvo?

Oppilas: 7.7.

Äiti (kurottautuu oppilaaseen päin): Ei kun sinulla nousi, sulla oli 7.8.

Oppilas (hyökkäävästi): Ei varmana ollut.

Oppilaanohjaaja: Ei tarvitse riidellä, mulla on täällä koneella tiedot.

Oppilas: Sä justsiinsa räyhäsit mulle, että kaikilla muilla on 7.3 ja sulla on 6.5 (virnuilee).

Äiti: Ei mua muut kiinnosta vaan sinä. Sinulla on täällä historia vitonen. Ihan hirveetä.

Oppilas: Luuletko sinä, että minä olen ainoa (katsoo käsiinsä).

Vastakohtaista tietoa hyödyntämällä perheet edistivät valintojen selvittämistä. Voidaan-kin todeta, että ristiriitojen ilmaiseminen edisti tiedon käsittelyä tehokkaasti. Tämä asetti oppilaanohjaajan ohjaustoiminnalle merkittäviä haasteita viedä keskustelua eteenpäin.

Oppilas: Se koko ajan jauhaa, että sinä menet lukioon.

Äiti: No sen takia koska ei yhtään tiedä, mitä haluaa.

Oppilas: No kun minä en ole kattonut, mitä valintoja siellä on.

Äiti: No koska sinulla ei semmoista kiinnostuksen aluettakaan. Kun (--) ei ole yhtään mitä hän haluaa, siksi minä hoen sitä lukiota. Ja vielä kun minä tiedän, että on lukupäätä.

Oppilaanohjaaja: Mihin kouluun sinä haet?

Oppilas (nostaa olkapäitään).

Äiti: Tämä on justsiinsa se ongelma, ja miksi minä olen täällä. Koska minä en pakota (--). Se luulee, että minä pakotan sen lukioon.

Vastakohtaista informaatiota tuotettiin ohjauskeskusteluissa suhteellisesti vähän. Pääasiallisesti ohjauskeskusteluiden aikana perheet selvittivät oppilaan valintoja kartoittavasti ja neuvotellen. Välittäminen esiintyi suhteellisesti samankaltaisena eri perheiden välillä. Vastakohtaista tietoa hyödyntävät perheet ilmaisivat ristiriitoja suhteellisesti merkittävän määrän. Onkin perusteltua todeta, että nämä perheet käyttivät ristiriitojen ilmaisemista keinona edistää valintojen selvittämistä.

9. YHTEENVETO JA ARVIOINTI

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut selvittää, miten oppilaanohjauksen ja perheen välinen yhteistoiminta edistää oppilaan koulutusvalinnan selvittämistä. Yhteistoiminnan muotona on käytetty oppilaanohjaajan järjestämää perheohjauskeskustelua. Tutkimuksessa on perehdytty perheiden käyttämiin keinoihin päästä yhteisymmärrykseen oppilaan perusopetuksen jälkeisestä koulutusvalinnasta. Perheohjauskeskustelut ovat osa koulun järjestämää oppilaanohjausta, ja ne uudistavat oppilaanohjauksen ja kodin välistä yhteistoimintaa. Tutkimuksessa ohjausta on jäsennetty yhteistoiminnan ja välittävän keskustelun kautta. Pyrkimyksenä on ollut kuvata ohjauskeskustelua teoreettisista lähtökohdista ja tuoda uudenlainen käytänte oppilaanohjaukseen. Tässä luvussa arvioidaan tutkimuksen tulosten merkitystä ja soveltamismahdollisuuksia.

9.1 Tutkimustulosten tarkastelua

Tutkimuksen tehtävänä on ollut selvittää perheiden käyttämiä tapoja edistää oppilaan koulutusvalintoja. Tutkimuksen kysymykset kohdistuivat keskusteluissa esiintyneisiin yhteistoiminnan ja välittämisen keinoihin ohjata koulutuspyrkimyksiä. Tulosten mukaan ohjauskeskustelut sisälsivät kolmenlaista oppilaan koulutusvalintoja koskevaa yhteistoimintaa: 1) kartoittavaa keskustelua, 2) neuvottelua ja 3) ristiriitojen selvittämistä. Oppilaan koulutusmahdollisuuksia tukeva välittäminen sisälsi tarpeiden tunnistamista, tunne- ja tavoitetilan jakamista ja vastaanottamista. Keskusteluiden aikana perheiden käyttämät toimintatavat edistivät nuoren koulutuspyrkimyksiä yhdessä oppilaan kanssa tapahtuvana suunnitteluna, oppilaan omaa vastuuta ja toimintaa korostavana tai vastaakohtaista tietoa hyödyntävänä keskusteluna.

Tutkimuksen tavoitteena on ollut tarkastella sisältöaiheiden vaikuttavuutta oppilaan valintojen selvittämiseen. Sisältöaiheiden tarkoituksena oli edistää ohjauksessa dialogin ja ajattelun rakentumista keskustelulle asetetun tavoitteen saavuttamiseksi. Oppilaanohjaajan esittämät kysymykset avasivat ja osaltaan selvittivät oppilaan koulutustavoitteisiin liittyviä pyrkimyksiä.

Ohjauskeskusteluissa vanhemmat tukivat oppilasta ja auttoivat häntä huomaamaan koulutusvalintojen merkityksen jatko-opintojen ja ammattiin valmistumisen kannalta. Tilanne mahdollisti vanhempien kokemusten ja näkemysten esilletulon. Tavoitteena ei usein ollut varsinaisten ratkaisujen tekeminen vaan oppilaan valintojen tukeminen ja helpottaminen.

Tulokset osoittavat, että ohjauksessa oppilaan tilanteita käsiteltiin laajasti ja oppilaan omia tarpeita huomioiden. Ohjauskeskusteluiden hyväksyvä ja kannustava ilmapiiri

mahdollisti myös haastavien asioiden käsittelyn ja vanhempien myötäelävä asenne monin paikoin rohkaisi oppilasta kertomaan hänelle vaikeistakin asioista. Näin oppilaan tunne- ja tavoitetilaaan kohdistunut välittäminen edisti yhteisen tavoitenäkemyksen muodostamista ohjauskeskusteluissa. Tästä huolimatta haasteena oli tunnistaa niitä monia tarpeita ja välttämättömyyksiä, jotka vaikuttivat oppilaan suunnitelmiin ja aikomuksiin.

Tutkimuksessa käytetyt yhteistoiminnan ja välittämisen teorialat ovat toimineet perheohjauskeskusteluiden tuottaman aineiston keskeisinä jäsentäjinä. Ne tuovat uutta ohjauksen teoriakenttään. Seuraavaksi esitellään yhteistoiminnan mahdollisuudet, välittämisen resurssit ja perheohjauskeskustelun mahdollisuuksia tukea erilaisia perheitä.

9.1.1 Yhteistoiminnan mahdollisuudet

Oppilaanohjauksen ja perheen yhteistoiminta mahdollisti keskustelun koulutusvalintoihin vaikuttavista tekijöistä. Yhteistoiminnan eri muodot tukivat ohjauksellisten kysymysten käsittelyä valintojen selvittämiseksi. Tämä mahdollisti asioiden käsittelemisen osallistujien näkökulmia huomioivana. Ymmärryksen täydentämistä oppilaan koulutuspolkuun liittyvistä asioista voidaan lisätä koulun ja vanhempien välisenä yhteistoimintana (ks. esim. Constantino, 2003; Jeynes, 2010; Pushor, 2007; Vanhalakka-Ruoho, 2016; van den Berge, 2016).

Kolmasosassa tutkittuja tapauksia oppilaan tulevaisuuden koulutusvalintoja selvitettiin vuorovaikutteisesti. Vanhempien, oppilaanohjaajan ja oppilaan yhteistoiminnasta neuvottelun aikana oli tutkimuksen mukaan hyötyä. Toimintamalli tuotti oppilaalle kokemuksen, että vanhemmat ja oppilaanohjaaja kuuntelivat ja osallistuivat nuoren koulutusvalintaa koskevaan keskusteluun. Oppilaalle syntyi kokemus aktiivisesta toimijuudesta, kun keskusteltiin eri osapuolten tärkeinä pitämistä näkökulmista. Willemssen ja Vloeberghsin (2014) mukaan vanhempien kanssa tehtävä yhteistoiminta tuottaa oppilaiden oppimistulosten kehittymisen lisäksi myös sosiaalista ja emotionaalista kasvua (ks. myös Noddings, 2002, 2003). Mazer ja Thompson (2015) ovat lisäksi korostaneet, että yhteistoiminta lisää akateemisten taitojen ohessa vuorovaikutustaitojen oppimista (myös Watson ja Bogotch, 2015).

Keskustelut vahvistivat osallistujien ymmärrystä siitä, että kaikilla oli yhteinen tavoite edistää oppilaan koulutustavoitteiden selvittämistä oppilaan parhaaksi. Ohjaukseen etukäteen asetetuilla sisältökysymyksillä ohjattiin osallistujien vuorovaikutusta vastaanottamaan, selventämään ja arvioimaan koulutusvalintoihin liittyvää tietoa. Tämän avulla keskusteluissa edettiin kohti koulutusvalintaa.

Tulosten mukaan perheet osallistuivat aktiivisesti oppilaan koulutusvalintoja selvittävään keskusteluun. Neuvottelun aikana tuotiin esille seikkoja, joita tulee ottaa huomioon valintojen tekemiseksi. Konkreettisenä hyötynä lisättiin tietoa ja käsiteltiin sitä päätösten perustaksi. Toiminta edellytti vastavuoroista kommunikaatiota, jossa korostuivat kuunteleminen ja toisen puheen arvostaminen.

Amit Friedin (2005) mukaan neuvottelua esitetään usein sosiaalisena toimintana, jossa osallistujat muodostavat yhteistä ymmärrystä käsiteltävänä olevasta asiasta. Perheohjaus on sosiaalinen tilanne, joka edellytti osallistujilta tietoisuutta omien koulutusvalintojen taustalla vaikuttavista tekijöistä. Samalla se edellytti kykyä ja asennetta neuvotella toisen ihmisen kanssa. Tämä mahdollistui etenkin oppilaan tilanteen huomioimisena ja tarkoituksenomaisina ohjeina valintoja selvitettäessä.

Seligmanin (1991) mukaan toimijuutta voidaan määritellä itseohjautuvuuden avulla, jolla tarkoitetaan itsensä vahvistamista ja myönteistä ajattelutapaa. DeCharms (1981) korostaa kokemusta toimijuudesta. Itseohjautuvuus teemana tuotiin esille keskusteluissa vahvasti, mutta vain harvoissa tapauksissa keskustelut tuottivat päätelmän, että koulutusvalintoihin liittyviä ratkaisuja tehtiin ainoastaan itseohjautuvasti. Pääasiallisesti erot esiintyivät sisältökeskusteluiden mukaisesti. Myös Taylor (1995, s. 69) korostaa aktiivisessa toimijuudessa ihmisen ymmärrystä siitä, että hän pystyy vaikuttamaan omiin päätöksiinsä. Tutkimustulosten perusteella yhteistoiminnassa tunnistettiin oppilaan vaikutusmahdollisuudet koulutustavoitteiden muodostamiseksi. Lähes poikkeuksetta vanhemmat pystyivät tunnistamaan, että oppilaan oma aktiivisuus auttoi koulutusvalintojen tekemisessä. Tämä tutkimustulos esiintyi erityisesti niiden perheiden kohdalla, jotka korostivat oppilaan omaa vastuuta.

Lähteenmaan (2010, s. 53) mukaan yksilön henkilökohtainen kokemus omasta toimijuudesta rakentuu osallistumisesta sosiaaliseen ympäristöön. Toimijuuteen liitetään oletamus, että sen aikana yksilö voi tehdä monenlaisia päätöksiä, jotka koskettavat hänen mahdollisuuksiaan toteuttaa niitä. Perheohjauksessa tuettiin oppilaan toimijuuden kehittymistä oppilaanohjaajan esittämällä kysymyksillä. Lähes poikkeuksetta kysymykset esitettiin aina ensin oppilaalle ja sen jälkeen vanhemmille. Tämä toimintatapa mahdollisti myös ohjauksellisen dialogin rakentumisen oppilaan mielipiteet huomioiden ja niitä arvostaen. Ohjauskeskustelun ominaispiirre tuli selkeästi esiin oppilaan tilanteen ja aseman huomiointina.

Vastakohtaisen viestinnän avulla kritisoi toisen puhetta. Tätä vahvistettiin usein sannotulla viestinnällä, jonka tavoitteena oli tuoda vahvasti esiin oma mielipide. Kushin ja Cochranin (1993) mukaan tämänkaltaisessa yhteistoiminnassa on keskeistä tunnistaa yksilöiden kyky hallita ja selviytyä tilanteista omasta näkökulmastaan. Tämä piirre oli havaittavissa tutkimuksessa käytyjen ohjauskeskusteluiden aikana, joissa voitiin tunnistaa ristiriitoja ilmaisevan puheen olleen oppilaan keino selviytyä hankalasta eettis-moraalisesta ja sosiaalisesta tilanteesta (vrt. Shotter 1993).

Tässä tutkimuksessa ristiriitojen selvittämistä käytettiin perheohjauksessa määrällisesti vähän. Keskustelun struktuuri ei edistänyt etsimään ristiriitaisuuksia.

9.1.2 Välittämisen resurssit

Ohjauskeskusteluiden aikana välittäminen esiintyi resurssina, jonka sisällön avulla selvitettiin oppilaan valintoja. Tulokset osoittavat, että tunne- ja tavoitetilaa jakavaa vuorovaikutusta suunnattiin eniten oppilaan valintoja kohtaan. Välittäminen edisti keskusteluissa dialogin muodostamista ja mahdollisti asioiden käsittelemisen toista huomioivana. Tämä mahdollisti ohjauksessa valinnoista keskustelemisen toista arvostavana. Vanhemmat ja oppilaat osoittivat toisilleen, miten he suhtautuvat toistensa puheeseen ja millainen heidän asenteensa on koulutusvalintoja kohtaan.

Tutkimustulosten mukaan välittämisen eri muotojen avulla vanhemmat pystyivät konkreettisella tavalla osoittamaan kiinnostusta oppilaan ajatuksiin ja tilannetta kohtaan. Välittämisen kokemus mahdollistui oppilaan kokemuksena siitä, että häntä kuunnellaan ja hänen asioitaan käsitellään yhdessä. Tämä ilmeni oppilaan yksilöllisten ominaisuuksien tunnistamisena. Huolenpito esiintyi erityisenä resurssina, jolla vanhemmat voivat jakaa ja myötelä oppilaan tulevaisuuden tavoitteissa mukana lähtökohtia arvostaen.

Tulosten perusteella ohjauskeskusteluiden aikana vastaanottavaa välittämisen eri muodot mahdollistivat keinon suhtautua oppilaan koulutyöhön. Perheohjauksessa esiintyi tilanteita, joissa oppilas tunnisti vanhemman kuuntelevan häntä ja reagoivan hänen koulutustavoitteidensa selvittämiseen samankaltaisena viestinä. Noddingsin (2002) mukaan tällaisessa välittävässä kokemuksessa keskeistä on vastaanottaa toisen tuottamaa puhetta. Tällä tavoin välitettävä tunnistaa välittäjän toiminnan. Ohjauskeskusteluissa vastaanottavan välittämisen kokemus oli tunnistettavissa keskusteluiden aikana niissä tilanteissa, joissa vanhemmat keskittyivät oppilaan puheeseen ja heidän puheenvuoronsa sisällöissä oli huomattavissa samankaltaista informaatiota.

Perheohjauksessa voitiin tunnistaa tehtävien valintojen ja ratkaisumallien rakentavan oppilaan toimintaa huolenpidon eettisten periaatteiden varaan. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että ohjauskeskusteluissa vastaanottavaisuus esiintyi oppilaan tuottaman koulutusvalintatiedon aikana siten, että vanhemmat ilmaisivat tukensa oppilaan koulutusvalinnan muodostamista kohtaan.

Tulosten perusteella oppilaan tarpeisiin kohdistuneessa välittämisessä suunnattiin huomio ominaisuuksien tunnistamiseen koulutusvalintojen selvittämisen taustaksi. Perheet käsitelivät tällöin mahdollisuuksia tai esteitä, joita tulisi ottaa huomioon oppilaan valintojen edistämiseksi. Vanhemmat halusivat lisätä keskusteluun asioita, joita he kokevat tärkeiksi, osoittaa asioiden olevan heille merkityksellisiä.

Perheohjauksessa voitiin tunnistaa koulutusvalintojen selvittämisen rakentavan kykyä asettautua oppilaan asemaan. Perustellusti voidaan todeta oppilaan tarpeisiin ja ominaisuuksiin liittyvän välittämisen edellyttävän osallistujilta erityistä aktiivisuutta vaativaa

toimintaa oppilaan parhaan edistämiseksi. Myös Juujärvi, Myyry ja Pesso (2007) ovat havainneet, että huolenpidon etiikkaa korostavat näkökulmat edesauttavat empatian ja sympatian arvostamista.

Henkilökohtaisten ominaisuuksien ja tarpeiden tunnistaminen oli keskeinen välittämisen kokemuksessa. Lähtökohtana oppilaan ominaisuuksia tunnistavalle keskustelulle esiintyivät näkemykset siitä, millaisia ohjauksellisia näkökulmia keskusteluissa halutaan tuoda esiin. Näissä näkökulmissa korostuivat usein oppilaanohjaajan esittämät ja keskustelua eteenpäin vievät kysymykset. Ohjauksen aikana toteutuneessa välittämisessä lähtökohtana oli oppilaan puheen vastaanottaminen ja sen pohjalta keskusteluiden eteenpäin vieminen vanhemman ja oppilaanohjaajan yhteistoimintana. Tämänkaltaista toimintaa auttoi ohjattavia keskittymään oleellisiin tekijöihin oppilaan koulutusvalintojen prosessoimiseksi.

Perheohjauskeskustelut tuottavat osallistujien välille välittävää yhteistoimintaa, jossa on huomattavissa vanhempien kiinnostus nuoren koulutustavoitteiden selvittämistä kohtaan. Myös Peavy (2005) korostaa koulutusvalintojen selvittämiseksi yhteistoimintaa ja välittävää ilmapiiriä (ks. myös Admundson, 2005; Noddings, 2002; Rogers, 1957). Peavyn mukaan välittävässä ohjausympäristössä voidaan yhdessä tarkastella ja selvittää yksilön omaan elämänpolkuun liittyviä tekijöitä. Tämä näkökulma oli havaittavissa erityisesti oppilaan kanssa yhdessä koulutusvalintoja suunnittelevien perheiden toiminnassa ja vastaakohtaista tietoa hyödyntävien perheiden keskusteluissa.

Ohjauskeskusteluissa oli tunnistettavissa yhteinen pyrkimys reflektoida, suunnitella ja käsitellä koulunkäyntiä ja tulevaisuuteen liittyviä tekijöitä. Lähtökohtana on, että ohjattava on kykenevä itse refleктоimaan toimintaansa ja muuttamaan sitä oman parhaansa saavuttamiseksi. Oppilaan omaa toimintaa ja vastuuta korostavissa ohjauskeskusteluissa tämä ominaispiirre oli selkeästi havaittavissa. Myös vastakohtaista tietoa koulutusratkaisujen selvittämiseksi hyödyntävissä keskusteluissa ristiriitojen ilmaiseminen edellytti ohjaukseen osallistuvilta kykyä reflektoida tietoa yhdessä ja yksin.

9.1.3 Erilaisten perheiden tukeminen

Vanhalakka-Ruoho (2016) korostaa vanhempien tärkeää osuutta oppilaan koulutusvalintojen tukemiseksi. Aikaisemmissa tutkimuksissa on saatu tuloksia, joiden mukaan nuoret ovat asettaneet vanhemmat tärkeiksi kumppaneiksi pohdittaessa ura- ja koulutusvalintoihin liittyviä asioita (Vanhalakka-Ruoho, 2010). Perheohjauksen yhteistoiminta mahdollistaa valintojen tarkastelemisen yhdessä ja saattaa osin helpottaa oppilaiden koulutuksellisten ratkaisujen selvittämistä.

Tämä tutkimus on kehittänyt tutkittavina olleiden koulujen oppilaanohjauksen käytänttä enemmän oppilaanohjauksen ja perheen väliseksi vuoropuheluksi. Ohjauksessa huomioidaan oppilaiden ja vanhempien tarpeet selvittäessä koulutusvalintoihin liittyviä asioita. Oppilaanohjaajan professiosta käsin tutkimus on kehittänyt niin teoreettista

kuin käytännöllistä tapaa tehdä yhteistyötä erilaisten perheiden kanssa. Käytetyt menetelmät ja niiden pohjalta tehdyt tutkimukselliset asiat ovat vankistaneet näkemystä siitä, miten tärkeää on luoda hyvä kasvatuskumppanuus oppilaan perheen kanssa.

Perheohjausmenetelmä hyödyntää oppilaanohjauksen ja perheen välistä yhteistoimintaa valintojen selvittämiseksi. Keskustelussa hyödynnetään välittävää vuorovaikutusta ohjauksellisten asioiden käsittelemiseksi. Tavoitteena on tukea erilaisia perheitä muodostamaan yhdessä tulevaisuuden ura- ja koulutustavoitteita. Perheiden tavat selvittää oppilaan koulutusvalintoja mahdollistavat mallin mukaisten sisältöjen toteuttamisen. Yhteistyön merkitys korostuu erityisesti oppilaan oppimisen ja ohjaamisen näkökulmasta.

Kodin ja oppilaanohjauksen välinen yhteistyö koetaan tärkeäksi oppilaan motivaation lisäämiseksi ja oppimisongelmien ehkäisemiseksi. On kuitenkin hyvä todeta koulun ja kodin välisen yhteistoiminnan haasteet. Van den Berge (2016) toteaa, että osalle oppilaiden vanhemmista yhteistyöhön kytkeytyvät aihepiirit voivat osaltaan tuottaa eettisten ja moraalisten näkökulmien lisäksi kysymyksiä, joihin ei osata vastata. Tämä van den Bergen mukaan voi johtaa yhä heikompaan sitoutumiseen koulun kanssa. Toisaalta viimeaikaiset tutkimuksen ovat tunnistaneet erityisesti oppilaiden valmiuden ja halukkuuden osallistua koulutusvalintojen selvittämiseen yhteistyönä vanhempien kanssa.

Vanhempien merkityksen tunnistamiseksi tulee tiedostaa, että lapset oppivat vanhemmiltaan asennetta ja arvostusta koulutusta kohtaan. (Mayo ja Siraj, 2015, s. 48.) Perheohjaus tuottaa välillisesti koulutusmyönteisyyttä. Ohjauskeskustelut edistivät huolenpitoa korostavaa vuorovaikutusta ja siihen vaikuttavien taitojen oppimista.

Hindin ja Mueller (2016) ovat esittäneet, että koulussa saatuihin arvosanoihin vaikuttaa vanhempien sitoutuminen ja kiinnostus oppilaan koulutyötä kohtaan. Oppilaiden motivaatio ja odotukset ovat peräisin lähtökohtaisesti perheen sisäisistä odotuksista ja kokemuksista koulua kohtaan (Windowson, Dixon, Peterson, Rubie-Davies & Irving 2014, s. 481; Elliot, Hufton, Illushin & Willis, 2001). Perheohjaus oppilaanohjauksen ja perheen välisenä yhteistoimintamuotona hyödyntää edellä mainittuja lähtökohtia tulevaisuuden koulutusvalintojen selvittämiseksi. Oppilaanohjaajan esittämällä kutsulla yhteistoimintaan sekä aktiivisella ohjaustoiminnalla edistetään oppilaan ja hänen vanhempiansa yhteistä näkemystä koulutuksellisten asioiden tarkastelemiseksi. Tällöin käytännössä vaikutetaan konkreettisesti oppilaan motivaatioon hakeutua jatko-opiskelemaan omien kykyjen ja ominaisuuksien mahdollistamalla tavalla.

Perheohjauksen mahdollisuudet tukea ja ohjata erilaisista lähtökohdista tulevia perheitä rakentuivat oppilaanohjaajan aktiivisen toimintaroolin avulla. Watsonin ja Bogotchin (2015) mukaan vanhempien tulisi osoittaa kiinnostusta oppilaan koulunkäyntiä kohtaan, jotta vähäisen kiinnostuksen tuomat riskit eivät toteutuisi. Oppilaan omaa vastuuta ja

toimintaa korostavien perheiden ohjausstrategian esiintymisessä oli tunnistettavissa mielenkiintoa oppilaan koulunkäyntiä kohtaan. Näissä tapauksissa korostettiin tilanteen pysyvyyttä ja muutosta oppilaan oman toiminnan tuloksena.

Perheohjaus mahdollistaa erilaisten perheiden tukemisen. Perheiden ominaiset tavat selvittää oppilaiden koulutusvalintoja rakentuvat yksilöllisestä tavasta kohti yhteisöllistä tapaa toimia. Koulun oppilaanohjauksen menetelmänä perheohjaus ohjaa koulutusvalintoja välittävänä yhteistoiminnallisena keskusteluna. Se edesauttaa perheiden yhtenäisiä ja erilaisia tapoja selvittää tulevaisuudessa esiintyviä koulutuksellisia ratkaisuja.

Perheohjausmallilla toteutettava oppilaanohjauksen menetelmä ohjaa oppilaan ja vanhempien yhteistoimintaa siten, että siinä korostuvat oppilaan koulumenestyksen kartoittaminen koulunumeroiden perusteella ja neuvotteleminen koulutusvalintojen selvittämiseksi. Tässä korostettiin aktiivista toimijuutta ja koulutustiedon esittämistä keskusteltavaksi. Tutkimustulosten perusteella perheohjauksessa voidaan edistää oppilaan koulutusvalintojen prosessointia osallistujien aktiivisella toiminnalla. Toiminnalle on ominaista piirre, että siinä tavoitellaan oppilaan hyvän tulevaisuuden rakentumista.

9.2 Tulosten arviointia

Perheohjauksen kehittämis- ja tutkimustyössä opettaja-tutkijan subjektiivinen toimintarooli on ollut luonnollinen osa tutkimusprosessin kulussa. Tutkimus osana oppilaanohjaajan työtä ja tutkimuksen tekeminen on vaikuttanut prosessiin koko ajan. Nämä kaksi roolia eivät ole olleet irrallisia, vaan ne ovat tukeneet toisiaan. Käytännössä ohjaustilanteissa teoreettinen ote on lisännyt ohjauksen syvyyttä. Toisaalta tutkimustyöhön ovat vaikuttaneet käytännön työn didaktiset ratkaisut kerätä tietoa tutkittavasta ilmiöstä.

Arvioinnin kohteeksi tulee asettaa tutkija-opettajan motivaatiolähtökohdat. On selvää, että ilman henkilökohtaista motivaatiota oppilaanohjauksen kehittämis- ja tutkimustoimintaan tutkimusta ei olisi ollut mahdollista toteuttaa. Tutkimuksen tuloksia tulee arvioida erityisesti opettaja-tutkijan motivaation näkökulmasta. Tutkimusprosessin aikana kehittämistoiminnasta lähtenyt tutkimus on syventänyt tietoa perhelähtöisestä tavasta edistää nuoren valintojen tekemistä. On oikeutettua todeta, että tutkimusprosessin aikana on käyty vuoropuhelua praktiotutkijan oman työn ja tutkimuksen välillä. Tämä moniroolisuus on vaikuttanut sekä työhön että tutkimukseen. Praktiotutkijan on välillä hankala pitäytyä tiystin tutkijan roolissa. Moniroolisuus tuo käytönnölläheisen ulottuvuuden koulun arjessa tapahtuvaan tutkimukseen. Tutkimusprosessin näkökulmasta tulee arvioida opettaja-tutkijan tekemiä valintoja. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan subjektiivisuus vaikuttaa kokonaisvaltaisesti tutkimuksen tekemiseen (Kvale, 1996). Tämän seikan arvioimiseksi tulee tunnistaa myös tutkijan taustateoreettiset olettamukset ilmiön

tunnistamiseksi. Oppilaanohjaajan koulutus ja työkokemus ovat seikkoja, joita tulee tarkastella suhteessa tutkimusilmiöön. Tässä korostuvat oppilaanohjaajan pyrkimys kehittää senkaltaista ohjausta, jossa huomioidaan valintojen suhteellisuus oppilaan toimintaympäristössä vaikuttavien ihmisten välillä.

Kriittisesti tulee arvioida, miten paljon oppilaanohjaajan kysymykset ovat vaikuttaneet keskusteluiden kulkuun. Perheohjauksen kehittäminen ja tutkimus ovat toisiinsa sitoutuneita. Teoreettiset sidonnaisuudet ovat vaikuttaneet tutkimusprosessin aikana valittuun tapaan lähestyä tutkimuskohdetta. Tämä on osaltaan vaikuttanut myös aineiston analyysiin. Tutkimukselle valittujen teoreettisten sidonnaisuuksien vaikutus on yksi keskeinen tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttava tekijä.

Tutkimuksen tulosten mukaan perheet selvittävät oppilaan valintoja keskusteluissa esiintyvän yhteistoiminnan avulla. Tähän vaikuttaa oleellisesti, millainen välittävän vuorovaikutuksen sisältö mahdollistaa asioiden käsittelemisen. Aineiston pohjalta tehty tulkinta on edellyttänyt monipolvista analyysiä ilmiön tunnistamiseksi. On selvää, että tämä työ on edellyttänyt eniten analyysiä, jossa työn praktinen ja teoreettinen osa ovat vuorovaikutuksessa. Vanhempien tapa ohjata nuoren koulutusvalintoja on pohjautunut moniin teorioihin. Tämä on ollut erityisen haastavaa ja on edellyttänyt tulosten kriittistä arviointia. On jouduttu pohtimaan oppilaanohjaajan valitsemien ohjauskysymysten soveltuvuutta erilaisiin tilanteisiin ja erilaisten perheiden tapaan käsitellä koulutusvalintoja. Oppilaanohjaaja ei ole voinut varautua etukäteen kaikkiin perheohjauskeskustelussa esiintuleviin asioihin. Ennakoimattomissa tilanteissa vaaditaan kykyä tukea osapuolia tasavertaisesti. Pyrkimys käsitellä asioita tasa-arvoisesti voi joissain tilanteissa olla haastavaa.

Perheohjauksessa on tavoitteena onnistunut koulutusvalinta. Voidaan pohtia, milloin ja kenen näkökulmasta koulutusvalinta oikeastaan on onnistunut. Tämä liittyy perheohjauksen osaksi laajempaa yhteiskunnallista keskustelua koulutuksesta ja elinikäisestä oppimisesta. Koulutusvalinnan onnistumista voidaan tarkastella yksilön tai yhteiskunnan hyvän näkökulmasta. Lähtökohtana tutkimuksessa on ollut yksilön hyvän näkökulma. Yksilön valinnat muotoutuvat suhdeverkostossa ja korostavat vanhempien osallisuutta. Yhteiskunnan hyvän näkökulma on voitu huomioida perheen sisäisissä keskusteluissa. Koulutusvalinnan onnistumiselle ei ole absoluuttista totuutta. Tässä tutkimuksessa oppilaan koulutusvalinnan onnistuminen toteutuu hänen päästessään haluamaansa jatko-opintopaikkaan. Arvioitava asia onkin, miten perheohjauskeskustelussa nuoren ääni tulee riittävästi esiin ja mahdollistaa onnistuneen koulutusvalinnan. Oppilaanohjaajan toiminta tämän tavoitteen toteutumiseksi on tärkeä. Oppilaan mielipidettä kysyttäessä, hänelle tulee antaa tilaa ja aikaa tuoda esiin omat näkemyksensä.

Mallin kehittämiseksi ohjattavien palaute oli tärkeää. Palautetta annettiin keskustelun jälkeen ja muissa koulun ja kodin yhteistyömuotoihin liittyvissä tapahtumissa. Ohjauksen jälkeen annetuissa palautteissa korostuivat koulutustiedon merkitys valintojen edistämiseksi. Koulun erityyppisissä tilaisuuksissa tuotiin esiin etukäteisvalmistautumisen edut

valintojen selvittämiseksi. Ratkaisuna ehdotettiin ohjaussisältöjen toimittamista ennen perheohjausta.

9.3 Tutkimuksen merkittävyys ja sovellettavuus

Perheen ja oppilaanohjauksen yhteistyön merkitys korostuu muun muassa nivelvaiheen ohjaamiseen liittyvien asioiden huomiointina. Tämä tutkimus osaltaan vastaa tähän haasteeseen ja luo uutta tutkimustietoa toisen asteen nivelvaiheen ohjaamiseen. Samalla se mallintaa uudenlaista ohjauskäytännettä suomalaiseen oppilaanohjaukseen.

Tämän tutkimuksen merkittävyyttä ja soveltuvuutta voidaan arvioida yleisemmin koskemaan oppilaanohjauksen käytänteitä suomalaisessa perusopetuksessa. Oppilaanohjausta on perinteisesti toteutettu oppilaan ja oppilaanohjaajan välisenä käytänteenä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kodin merkitystä oppilaan koulutusvalintojen selvittämiseksi korostetaan yhteistyön määrän lisäämiseksi oppilaanohjauksessa. Tämän tutkimuksen merkittävyys korostuu didaktisena keinona ohjata tulevaisuuden koulutusvalintoja oppilaan suhdeverkostoa hyödyntäen.

Tutkimus lisää ymmärrystä yhteistoiminnan merkityksestä oppilaan valinnoille. Ymmärryksen lisääminen perheohjauksen avulla mahdollistaa uudenlaista lähestymistapaa oppilaanohjauksen toteuttamiseen. Perheohjaus kehittää ohjausmenetelmien käyttöä tehokkaammaksi ja pyrkii muuttamaan ohjaustietoisuuden lisäämisellä peruskoulun toimintaa enemmän oppilaasta huolenpitoa korostavaksi.

Tutkimuksen ansiot tulevat oppilaanohjauksen uuden käytänteen tutkimuksessa. Keskeiset huomiot kohdentuvat perheen merkityksen korostamiseen valintoja selvitettäessä. Erityisesti perheohjauksen eettiset näkökulmat oppilaan koulutusvalintojen selvittämiseksi ovat tutkimuksen keskeisiä lähtökohtia. Ne lisäävät kasvatustietoisuutta oppilaanohjauksen käytänteistä ja tuovat teoriaperustaiseen keskusteluun yhteistoiminnan ja välittävän näkökulman. Tämän näkökulman avulla tuodaan uutta oppilaanohjauksen opetustoimintaan. Edellä mainitut asiat ovat oleellisia perusopetuksen lisäksi myös muilla kouluasteilla ja työelämän muutoksen hallinnassa.

On selvää perustella laadullisen tutkimuksen näkökulmasta teoriaperustan käytänteen siirrettävyyden ongelmia muihin oppilaanohjauksen käytänteisiin. Perheohjauksen, oppilaanohjauksen ja vanhempien välinen yhteistoiminta on vahvasti subjektiivista. Kuitenkin nämä tulokset antavat suuntaviivoja ohjauksen toteuttamiseksi oppilaanohjauksen ja vanhempien välillä ja rohkaisevat tarkastelemaan uudenlaisesta näkökulmasta nuoren koulutuksellisia suunnanottoja.

Tässä tutkimuksessa saatuja tuloksia ja kokemuksia voidaan soveltaa oppilaanohjauksen eri sisältöalueiden kehittelyyn. Työelämään tutustuminen ja työelämätaitojen oppiminen

on yksi menetelmän sovellusmahdollisuuksista. Ammatillisen koulutuksen ja lukiokoulutuksen työelämälähtöisiä pyrkimyksiä edistävät tavoitteet ja käytännöt tarjoavat uusia mahdollisuuksia yhteistyöhön. Oppilanohjauksen perheohjausmalli voi omalta osaltaan vastata näihin ajankohtaisiin koulutuspoliittisiin ja koulun kehittämistä koskeviin haasteisiin

LÄHTEET

- Ado, K. (2013). Action research: professional development to help support and retain early career researchers. *Educational Action Research*, 21(2), 131–146.
- Agar, M. (2006). Culture: can you take it anywhere? *International Journal of Qualitative Methods*, 5(2), 1–11. Lainaattu 1.9.2016, saatavilla: https://sites.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_2/PDF/agar.pdf
- Airaksinen, T. (1988). *Ethics of coercion and authority: a philosophical study of social life*. University of Pittsburgh Press.
- Alasuutari, M. (2003). *Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektions. Vetenskaps filosofi och kvalitativ metod*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Amit, M. & Fried, M. N. (2005). Authority and authority relations in mathematics education: a view from an 8th grade classroom. *Educational Studies in Mathematics*, 58, 145–168.
- Amundson, N. E. (2005). *Aktiivinen ohjaus – opas uraohjauksen ammattilaisille*. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.
- Anderson, C., Holland, D. & Palincsar, A. (1997). Canonical and sociocultural approaches to research and reform in science education: the story of Juan and his group. *The Elementary School Journal*, 97(4), 359–383.
- Andreasson, I. (2007). *Elevplanen som text – om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. Göteborgs Universitet. Göteborg Studies in Educational Sciences 259.
- Aristotle (1924/1981). W. D. Ross (Ed.), *Rhetoric*. Oxford: Clarendon Press.
- Atjonen, P., Mäkinen, S., Manninen, J. & Vanhalakka-Ruoho, M. (2009). *Missä ohjaus on menossa? Arviointia opilaanohjauksen kehittämistä syksyllä 2008*. Opetushallitus, moniste 7/2009. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Aunola, K. (2002). Motivaation kehitys ja merkitys kouluiässä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.), *Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet* (s. 105–126). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 4(9), 1175–1184.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barron, B. (2003). When smart groups fail. *The Journal of the Learning Sciences*, 12, 307–359.
- Behne, T., Carpenter, M., Call, J. & Tomasello, M. (2005). Unwilling versus unable: infants' understanding of intentional action. *Developmental Psychology*, 41(2), 328–337.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality*. Harmondsworth: Penguin.
- Bianchini, J. A. (1997). Where knowledge construction, equity, and context intersect: Student learning of science in small groups. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(10), 1039–1065.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. London: Sage.
- Bradbury-Huang, H. (2010). What is good action research? Why the resurgent interest? *Action Research*, (8)1, 93–109.
- Bratman, M. E. (1992). "What is Intention?" In P. D. Cohen, J. Mogrand & M. E. Pollack (Eds.), *Intention in communication* (s. 76–103). Cambridge, MA: MIT.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Brooks, D. K. Jr. & Gerstein, L. H. (1990). Counselor credentialing and interprofessional collaboration. *Journal of Counseling & Development*, 68, 477–484.
- Buber, M. (1995). *Minä ja Sinä*. Teoksesta *Ich und Du* (1923). Suom. Pietilä, J. Juva: WSOY.
- Bush, R. A. B. & Folger, J. P. (2005). *The Promise of Mediation: responding to conflict through empowerment and recognition* (2nd edition). San Francisco: Jossey-Bass.

- Butterfill, S. (2011). Joint action and development. *The Philosophical Quarterly*, 62(246), 23–47.
- Carpenter, S. K. (2009). Cue strength as a moderator of the testing effect: The benefits of elaborative retrieval. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory & Cognition*, 35, 1563–1569.
- Carr, W. (2006). Philosophy, methodology and action research. *Journal of Philosophy of Education*, 40(4), 421–435.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. Victoria: Deakin University.
- Cavanagh, S. (1997). Content analysis. Concepts, methods and applications. *Nurse Researcher*, 4, 5–16.
- Chizhik, A.W. (1999). Can students work together equitably? An analysis of task effects in collaborative group work. *Social Psychology of Education* 1–2(3), 63–79.
- Christou, T. M. & Bullock, S. M. (2014). Learning and teaching about social studies and science: a collaborative self study. *The Social Studies* 105, 1–11.
- Cohen, E. G. & Lotan, R. A. (1995). Producing equal-status interaction in the heterogeneous classroom. *American Educational Research Journal*, 32(1), 99–120.
- Cohen, L. & Manion, L. (1980). *Research methods in education*. London: Croom Helm.
- Collier, M. (2005). An ethic of caring: The fuel for high teacher efficacy. *The Urban Review*, 37 (4), 351–359.
- Constantino, S. M. (2003). *Engaging all families: creating a positive school culture by putting research into practice*. Lanham, ML: Scarecrow Education.
- Cornelius, L. & Herrenkohl, L. R. (2004). Power in the classroom: how the classroom environment shapes students' relationships with each other and with concepts. *Cognition and Instruction*, 22(4), 467–498.
- Cruz, E. V. & Higginbottom, G. (2015). The use of focused ethnography in nursing research. *Nurse Researcher*, 20(4), 36–43.
- DeCharms, R. (1976). *Enhancing motivation*. New York: Irvington.
- DeCharms, R. (1981). Personal causation and locus of control: Two different traditions and two uncorrelated measures. In H. Lefcourt (Ed.), *Research with the locus of control construct: assessment methods* (s. 337–358). San Diego, CA: Academic Press.
- DeCharms, R. (1984). Motivation enhancement in educational settings. In R. Ames (Ed.), *Research on motivation in education: Student motivation* (s. 275–310). San Diego, C.A: Academic Press.
- DeCharms, R. (1987). The burden on motivation. In M. Machs & D. Kleiber (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Enhancing motivation* (s. 1–21). Greenwich: JAI Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: an overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (Ed.), *Oxford handbook of human motivation* (s. 85–107). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Drylen, W & Mytton, J. (1999). *Four Approaches to Counselling and Psychotherapy*. London: Routledge.
- Edelsky, C. (1981). Who's got the floor? *Language in Society*, 10(3), 383–421.
- Elliott, J. G., Hufton, N., Illushin, L. & Willis, W. (2001). 'The kids are doing all right': differences in parental satisfaction, expectation and attribution in St. Petersburg, Sunderland and Kentucky. *Journal of Education*, 31, 179–204.
- Elo, S. & Kynigäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advances Nursing*, 62(1), 107–115.
- Engle, R. A., Langer-Osuna, J. M. & McKinney de Royston, M. (2014). Toward a model of influence in persuasive discussions: negotiating quality, authority, privilege and access within a student-led argument. *Journal of the Learning Sciences*, 23(2), 245–268.
- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. In M. Atkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (s. 1139–1151) (6th edition). New York: MacMillan.

- Epstein, J. L. (2011). School, family, and community partnerships – caring for the children we share. In J. L. Epstein (Ed.), *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (s. 387–414) (2th edition). Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L. & Sanders, M. G. (2006). Prospects for change: preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81, 81–120.
- Erickson, F. (2005). *Talk and social theory: ecologies of speaking and listening in everyday life*. Cambridge UK: Polity.
- Eskola, J. (2006). Kaksi tapaa kirjoittaa tutkimusta. *Kasvatus*, 3/2006, 292–299.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2010). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Esmonde, I. & Langer-Osuna, J. (2013). Power in numbers: student participation in mathematical discussions in heterogeneous spaces. *Journal for Research in Mathematics Education*, 44(1), 288–315.
- Feinstein, L., Duckworth, K. & Sabates, R. (2008). *Education and the family. Passing success across the generations*. London: Routledge.
- Fried, M. N. & Amit, M. (2008). The Co-development and interrelation of proof and authority. The case of Yana and Ronit. *Mathematics Education Research Journal*, 20 (3), 54–77.
- Gilbert, M. (2006). *A Theory of political obligation*. Oxford: Oxford University Press.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Gladding, S. T. (1996). *Counselling. A Comprehensive profession* (3rd edition). Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Goldstein, L. (1998). More than gentle smiles and warm hugs: applying the ethic of care to early childhood education. *Journal of Research in Childhood Education*, 12(2), 244–261.
- Goldstein, L. S. & Lake, V. E. (2000). "Love, love and more love for children:" Exploring preservice teachers' understanding of caring. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 861–872.
- Gordon, T. (2005). "Toimijuuden käsitteen dilemmoja". Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pyysiäinen (toim.), *Ihmistieteet tänään* (s. 114–130). Helsinki: Gaudeamus.
- Greene, M. (1988). Qualitative Research and the use of Literature. In R. Sherman & R. B. Webb (Eds.), *Qualitative research in education: focus and methods* (s. 175–189). London: Falmer Press.
- Guichard, J. & Lenz, J. (2005). Career theory from an international perspective. *The Career Development Quarterly*, 54, 17–28.
- Haber-Curran, P. & Tillpaugh, D. (2013). Leadership Learning through Student-Centered and inquiry-Focused Approaches to Teaching Adaptive Leadership. *Journal of Leadership Education*, 12(1), 92–116.
- Hamblin, C. L. (1970). *Fallacies*. London: Methuen.
- Hamilton, M. L. & Pinnegar, S. (2000). On the threshold of a new century: trustworthiness, integrity and self-study in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 234–240.
- Harré, H. R. (1993). *Social being* (revised edition). Oxford: Blackwell.
- Heikkinen, H. L. T. (2001). Narratiivinen tutkimustodellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II* (s. 16–132). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) (1999). *Siinä tutkija, missä tekijä – toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Syrjälä, L. (2007). Action research as narrative: five principles for validation. *Educational Action Research*, 15(1), 5–19.
- Herranen, J. & Harinen, P. (2007). Oikein valinnut jätetään rauhaan. Osallisuus, kuttuuri ja kontrolli. Teoksessa A. Gretchel & T. Kiilakoski (toim.) *Lasten ja nuorten kunta. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja* 77, 88–102.

- Hindin, A. & Mueller, M. (2016). Creating home-school partnerships: examining urban and suburban teachers' practices, challenges and educational needs. *Teaching Education*, 27(4) 427–445.
- Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2010). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hood, B. (2012). *The Self Illusion: Why there is no 'you' inside your head*. London: Constable.
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S. & Wolery, M. (2005). The Use of Single-Subject Research to Identify Evidence-Based Practice in Special Education. *Exceptional Children*, 71(2), 165–179.
- Huberman, A. M. & Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (s. 428–444). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Husu, J. (2001). Teachers at cross-purposes: a case-report approach to study of ethical dilemmas in teaching. *Journal of Curriculum & Supervision*, 17(1), 67–89.
- Husu, J. & Toom, A. (2016). *Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:33.
- Huusko, J. (1999). *Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 49, Joensuun Yliopistopaino.
- Iivonen, M. & Harisalo, R. (1997). *Luottamus työyhteisön turvaverkkona yleisissä kirjastoissa*. Finnish Information Studies 8. Oulu: Oulun yliopisto.
- Ikonen, K., Asikainen, M., Nivalainen, V. & Hirvonen, P. (2015). *Koulutus- ja työurien sukupuolen mukaisen eriytymisen taustatekijät. Esiselvityshankkeen loppuraportti*. Itä-Suomen yliopisto: Fysiikan ja matematiikan laitos. Luma-keskus.
- Ilmonen, K. & Jokinen, L. (2002). *Luottamus modernissa maailmassa*. Jyväskylä: Kopijyvä Kustannus Oy.
- Jeynes W. (2010). The salience of the subtle aspects of parental involvement and encouraging that involvement: Implications for school-based programs. *Teachers College Record*, 112, 747–774.
- Judah, M. & Richardson, G. H. (2006). Between a rock and a very hard place: the ambiguous promise of action research in the context of state mandated teacher professional development. *Action research*, 4(81), 65–80.
- Juujärvi, S. (2003). *The ethic of care and its development*. Department of Social Studies, University of Helsinki. Social psychology studies 8.
- Juujärvi, S., Myyry, L. & Pessa, K. (2007). *Eettinen herkkyyden ammatillisessa toiminnassa*. Helsinki: Tammi.
- Juutilainen, P.-K. (2003). *Elämään vai sukupuoleen ohjausta? Tutkimus opinto-ohjauskeskustelun rakentumisesta prosessina*. University of Joensuu publications in education N:o 92.
- Juutilainen, P.-K. (2007). Suhteita ja suunnanottoa. Näkökulma nuorten oppimiseen. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Jyrkämä, J. (2008). *Toimijuus, ikääntyminen ja arkielämä: hahmottelua teoreettis-metodologiseksi viitekehykseksi*. Lainattu 12.12.2016, saatavilla: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1405542>
- Jännetyinen, J. (2013). Huolenpitoa ja ohjausta yläkoulun oppilaanohjauksen perheohjausmallilla. *Elinikäisen ohjauksen verkkolehti*. Lainattu 31.10.2016, saatavilla: <http://verkkolehdet.jamk.fi/elo/tag>
- Jännetyinen, J. & Husu, J. (2012). Yhteistoiminta ja huolenpito oppilaasta – tapaustutkimus perheohjausmenetelmän käytöstä oppilaanohjauksessa. Teoksessa P. Atjonen (toim.), *Oppiminen ajassa – katsaus tulevaisuuteen* (s. 126–139). Kasvatustieteen tutkimuksia. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. (2011). *Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus*. Lainattu 1.8.2016, saatavilla: <http://users.utu.fi/rakahu/fenomenografia2011.pdf>
- Kansanen, P. (2004). Johdantoa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa käytettävien tutkimusmenetelmien systematiikkaan. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.), *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät* (s. 9–27). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Kansanen, P. & Meri, M. (1999). The didactic relation in the teaching-studying-learning process. In B. Hudson, F. Buchberger, P. Kansanen & H. Seel (Eds.), *Didaktik/Fachdidaktik as Science(-s) of the Teaching Profession* (s. 107–116). TNTEE Publications.
- Kardos, S. M. & Johnson, S. M. (2007). On their own and presumed expert: new teachers' experience with their colleagues. *Teachers College Record*, 109(12), 2083–2106.
- Karila, K. (2006). Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hannikainen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus* (s. 91–108). Tampere: Vastapaino.
- Karppinen, S. J. A. (2005). *Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa: Etnografinen toimintatutkimus seikkailu- ja elämyspedagogiikasta*. Kasvatustieteiden tiedekunta, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö, Oulun yliopisto.
- Kasurinen, H. (2004). Ohjauksen järjestäminen oppilaitoksessa. Teoksessa H. Kasurinen (toim.), *Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa* (s. 40–56). Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463–474.
- Kittleson, S., Settlage, J. J. & Lanier, K. (2005). Individual and group meaning-making in an urban third grade classroom: Red fog, cold cans, and seeping vapor. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(9), 1032–1061.
- Knoblauch, H. (2005). Focused ethnography. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(3). Lainattu 27.6.2016, saatavilla: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/20/43>
- Kohlberg, L. (1969). *Stage and sequence. Handbook of socialization theory and research*. McGraw Hill: New York.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development moral stages and the idea of justice*. San Fransico: Harper and Row.
- Koivisto, P. & Vuori, J. (2006). Urahallintaa vahvistavat ryhmämenetelmät oppilaanohjauksen tukena. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 267–282.
- Kumpulainen, K. & Lipponen, L. (2010). Koulu 3.0 – kuinka teemme visiosta totta? Teoksessa K. Vähähyppä (toim.), *Koulu 3.0* (s. 8–22). Helsinki: Opetushallitus. Lainattu 20.5.2016, saatavilla: http://www.opi.fi/download/121845_koulu_3.0.pdf
- Kupiainen, K. (2009). *Käyttötieto opinto-ohjaajan ohjausajattelun muutoksen kuvaajana*. Acta universitatis Tampereensis. Tampereen Yliopistopaino Oy. Juvenes Print. Tampere.
- Kush, K. & Cochran, L. (1993). Enhancing a sense of agency through career planning. *Journal of Counselling Psychology*, 40(4), 434–439.
- Kutz, C. (2000). *Complicity, ethics and law for a collative age*. Cambridge: Cambridge University press.
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kvale, S. (1996). *Doing interviews. Ethical issues of interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *InterViews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (2nd edition). Los Angeles: Sage Publications.
- LaBoskey, V. K. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teacher education practices* (s. 817–869). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Lahtinen, N. (2011). *Oppilaan oikeudet ja vanhempien vastuu*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lairio, M. (1988). *Nuoruusiän kehitystehtävät ja oppilaanohjaus*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 19.
- Lairio, M. & Puukari, S. (2001). *Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä*. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino.
- Laetas, S. & Reupert, H. (2015). Exploring pre-service secondary teachers' understanding of care. *Teachers and Teaching*, 22(4), 485–503.

- Laletas, S., Reupert, H., Goodyear, M. & Morgan, B. (2015). Pathways of care: targeting the early childhood sector for early intervention. *Advances in Mental Health*, 13(2), 139–152.
- Larson, A. (2006). Student perception of caring teaching in physical education. *Sport, Education and Society*, 11(4), 337–352.
- Launonen, L. (2003). Opettaja eettisenä kasvattajana – historiallinen näkökulma kasvatustieteen muutokseen. Teoksessa L. Isosomppi & M. Leivo (toim.), *'Opettaja vaikuttajana?'* (s. 35–43). Saarijärvi: Kirjapaino Oy.
- LeCompte, M. D. & Prissle, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. San Diego, CA: Academic Press.
- Lemke, J. L. (1990). *Talking science: language, learning, and values*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage Publications.
- Loughran, D. S. (2005). Deterring Fraud: The Role of General Damage Awards in Automobile Insurance Settlements. *J. Risk Insure*, 72, 551–575.
- Louhela, V. (2012). *Kuulluksi tulemisen pedagogiikka kaikille yhteisessä koululiikunnassa*. Acta Universitatis Ouluensis E 130. Oulun yliopisto.
- Lähteenmaa, J. (2010). Nuoret työttömät ja taistelu toimijuudesta. *Työpoliittinen aikakauskirja*, 4/2010, 51–63.
- Mauthner, M., Birch, M., Jessop, J. & Miller, T. (Eds.). (2002). *Ethics in Qualitative Research*. London: Sage.
- Mazer, J. P. & Thompson, B. (2015). Parental academic support: a validity report. *Communication Education*, 61, 131–160.
- Mayan, M. J. (2009). *Essentials of Qualitative Inquiry*. London and New York: Routledge.
- Mayo, A. & Siraj, I. (2015). Parenting Practices and childrens' academic success in low SES families. *Oxford review of education*, 41(1), 47–63.
- McLeod, J. (1998). *An Introduction to counselling* (2nd edition). Open University Press. Buckingham: Philadelphia.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. London: Sage.
- McQuillan, P. J., Welch, M. J. & Barnatt, J. (2012). In search of coherence: 'inquiring' at multiple Levels of a teacher education system. *Educational Action Research*, 20(4), 535–551.
- Measor, L. & Woods, P. (1984). *Changing schools: pupils perspective on transfer to comprehensive*. Buckingham: Open University Press.
- Minseong, K. & Shallert, D. L. (2011). Building caring relationship between a teacher and students in a teacher preparation program word-by-word, moment-by-moment. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1059–1067.
- Mitrano, T. (2014). Mother Joseph Butler. In: M. Seller (Ed.), *Women Educators in the United States 1820-1993. A Bio-bibliographical Sourcebook*. West Port: Green Wood Press.
- Moll, H. & Tomasello, M. (2007). How 14- and 18-month-olds know what others have experienced. *Developmental Psychology*, 43(2), 309–317.
- Morgan W. & Guilherme, A. (2012). I and Thou: the educational lessons of Martin Buber's dialogue with conflicts of his times. *Educational Philosophy and Theory*, 44(9), 979–996.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. (2011). Pedagogical love and good teacherhood. in *Education*, 17(2), 29–41. Lainattu 15.5.2016, saatavilla: Haettu: <http://ineducation.ca/article/pedagogical-love-and-good-teacherhood>.
- Nelson-Jones, N. J. (1996). *The theory and practice of counselling*. London: Cassell.
- Nelson-Jones, R. (2005). *Introduction to counselling skills. Text and activities*. 2. painos. London: Sage.
- Nissilä, P. (2013). Kokenut oppilaanohjaaja on oman työnsä paras asiantuntija. *Elinikäisen opetuksen verkkolehti*. Lainattu 18.8.2017. Saatavilla: <https://verkkolehdet.jamk.fi/elo/2013/09/23/kokenut-oppilaanohjaaja-on-oman-tyonsa-paras-asiantuntija/>
- Nivala, E. (2008). *Kansalaiskasvatus globaalin ajan hyvinvointiyhteiskunnassa. Kansalaiskasvatuksen sosiaalipedagoginen teoriakehitys*. Snellman-instituutin A-sarja 24/2008, Kuopio.

- Noddings, N. (1984). *Caring, a feminine approach to ethics & moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: an alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2002). *Starting at home: caring and social policy*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. (2003). *Caring: a femine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. (2010). Moral education in an age of globalization. *Educational Philosophy and Theory*, 42(4), 390–396.
- Noddings, N. (2012a). *The language of care ethics*. *Knowledge Quest*, 40(5), 52–56.
- Noddings, N. (2012b). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771–781.
- Nummenmaa, A. R. (2006). Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hanrikainen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus* (s. 19–33). Tampere: Vas-tapaino.
- Nummenmaa, A. R., Sinisalo, P. & Vanhalakka-Ruoho, M. (2008). Askelten kuvioita. Ohjaustutkimuksen kavalka-dia. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.), *Parveke maailmaan päin – Ohjauksen maisterikoulutuksen kaksi vuosikymmentä*. Joensuu: Joensuun yliopisto, 13–40.
- Numminen, U., Jankko, T., Lyra-Katz, A., Nyholm, N., Siniharju, M. & Svedlin, R. (2002). *Opinto-ohjauksen tila. Opinto-ohjauksen arviointi perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa sekä koulutuksen siirtymä-vaiheissa*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Nykänen, S., Karjalainen, M., Vuorinen, R. & Pöyliö, L. (2007). *Ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen. Poik-kihallinnollinen ja moniammatillinen yhteistyö voimavarana*. Jyväskylä: Kopijyvä.
- Ojanen, S. (2000). *Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä*. Saarijärvi: Palmenia.
- Onchwari, J. A. (2010). Early childhood inservice and preservice teachers' perceived level of preparedness to handle stress in their students. *Early Childhood Education Journal*, 37(5), 391–400.
- Onnismäa, J. (2007). *Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Next Print Oy.
- Paldanius, A. & Määttä, K. (2011). What are students' views of (loving) caring in nursing education in Finland. *International Journal of Caring Science*, 4(2), 81–89.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd edition). Thousands Oaks: California.
- Peavy, V. R. (1991). *A Constructive Model of Training for career Counsellors*. Pre-publication copy. Centre for Studies in Worklife and Career Counselling Department of Psychological Foundations in Education V8W 3N4. Univer-sity of Victoria.
- Peavy, V. R. (1992). *New concepts and practices in career counselling: a research and development project*. Research reports in counselling and human development. Prepared for presentations at the 1992 national Consultation on Vocational Counselling, Ottawa, Canada, January 21–23, 1992.
- Peavy, R. V. (1996). Counselling as a Culture of Healing. *British Journal of Guidance and Counselling*, 24, 141–150.
- Peavy, R. V. (2004). Sosiodynaaminen näkökulma ja ohjauksen käytäntö. Suom. Auvinen, P. Teoksessa J. Onnismäa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.), *Ohjaus ammattina ja tieteenalana, osa 3. Ohjaustyön välineet* (s. 16–47). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Peavy, R. V. (2005). *Sosiodynaaminen ohjaus – konstruktivistinen näkökulma 21.vuosisadan ohjaustyöhön*. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.
- Peavy, R. V. (2002). Ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjaus postmodernina aikana. Teoksessa J. Onnismäa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.), *Ohjaus ammattina ja tieteenalana, osa 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustut-kimus* (s. 14–40). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Phillips, S. D., Cristopher-Sisk, E. K. & Gravino K. L. 2001. Making career decisions in a relational context. *The Counselling Psychologist*, 29(2), 193–213

- Pirttiniemi, J. (2004). Ohjausta koulutukseen vai elämään? Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.), *Ohjaus ammattina ja tieteenalana, osa 3. Ohjaustyön välineet* (s. 50–61). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Pitkänen-Huhta, A. (2003). *Texts and interaction: literacy practices in the EFL classroom*. Jyväskylä Studies in Languages 55. University of Jyväskylä.
- Polit, D. F. & Beck, C. T. (2008). *Nursing research: Generating and assessing evidence for nursing practice* (8th edition). Philadelphia: Wolters Kluwer Health/lippincott Williams & Wilkins.
- Pollard, A. (2005). *Reflective Teaching. Evidence Informed professional practice* (2nd edition). London, New York: Continuum International Publishing Group.
- Poutiainen, S. (2009). Do Finns date: cultural interpresentation of romantic relating. *Interpersona*, 3(2), 38–62.
- Puolimatka, T. (2002). *Opetuksen teoria: konstruktivismista realismiin*. Helsinki: Tammi.
- Pushor, D. (2007). *Parent engagement: creating a shared world*. Toronto: Oise Press.
- Pyrölä, E. (1995). *Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa*. Teoksessa J. Leskinen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen ristesasemalla* (s. 51–66). Helsinki: Ykköspaino Oy.
- Raskin, N. J., Rogers, C. R. & Witty, M. C. (2008). Client-Centered Therapy. In R. J. Corsini & D. Wedding (Eds.), *Current Psychotherapies* (8th edition) (s. 141–186). California: Thomson Brooks/Cole.
- Ravitch, S. & Wirth, K. (2007). Developing a pedagogy of opportunity for students and their teachers: navigations and negotiations in insider action research. *Action Research*, 5(1), 75–91.
- Riitaoja, A.-L. (2013). *Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen koulun arjesta*. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, tutkimuksia 346.
- Rimpelä, M. (2013). Kasvatus kaaoksesta yhteiseen ymmärrykseen. Teoksessa A.-L. Lämsä (toim.), *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa* (s. 17–49). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rinkinen, L. & Siippainen, M. (2011). Ohjauksen polkuja: perusopetuksen oppilaanohjauksen kehittämistoiminnan hyvien käytänteiden kehittäminen. *Oppaat ja käsikirjat 2012:4*. Tampere: Juvenes Print, Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 95–103.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, D. L. (1994). Conceptions of caring in fourth-grade classroom. In A. R. Prillaman, D. J. Eaker. & D. M. Kendrick (Eds.), *The tapestry of caring: education and nurturance* (s. 1–11). New Jersey: Ablex.
- Ronkainen, P. (2012). *Yhteinen tehtävä. Muutoksen avaama kehittämispyrkimys opettajayhteisössä*. Publications of The University of Eastern Finland, Dissertation in Education, Humanities and Theology No 30.
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002a). An overview of self-determination theory. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (s. 3–33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. (2010). Tapaus ja tutkimus: tapaustutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I* (s. 189–199) (3. painos). Juva: PS-kustannus.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, (50)4, 696–735.
- Saltmarsh, S., Barr, J. & Chapman, A. (2014). Preparing for parents: how Australian teacher education in addressing the question on parent-school engagement. *Asia Pacific Journal of Education*, 35(1), 1–16.

- Sandelowski, M. (1995) Focus on qualitative methods. Qualitative analysis: What it is and how to begin. *Research in Nursing and Health*, 18, 371–375.
- Savickas, M. L., Van Esbroeck, R. & Herr, E. L. (2005). The internalization on educational and vocational guidance. *The Career Development Quarterly*, 54, 77–85.
- Schlossberg, N. K., Lassalle, A. & Golec, R. (1988). *The mattering scale for adults in higher education*. Collage Park, MD: University of Maryland.
- Schlossberg, N. K., Lynch, A. Q. & Chickering, A. W. (1989). *Improving higher education environments for adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schultheiss, D. E. (2007). *The emergence of a relational cultural paradigm for vocational psychology*. *Journal for Educational and Vocational Guidance*, 7(3), 145–147.
- Searle, J. (1995). *The construction of social reality*. London: Allen Lane.
- Seikkula, J. (2005). Dialogical analysis of theme sequences in open dialogues for psychotic crises: comparing good and poor outcome cases. In M. E. Abelian (Ed.), *Focus on psychotherapy research*. New York: Nova Science Publication.
- Seligman, M. (1991). *Learned optimism*. New York: Konopf.
- Shotter, J. (1993). *Conversational realities: constructing life through language*. London: Sage.
- Shussler, P. & Collins, A. (2006). An empirical exploration of the who, what and how of school care. *Teachers College Record*, 108(7), 1460–1495.
- Sihvola, J. (2005). *Maailmankansalaisen etiikka*. Helsinki: Otava.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting qualitative data: methods for analysing talk, text and interaction*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Siniharju, M. (2003). *Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla. Yhteistyön arvostus ja toteutuminen Helsingin kaupungin peruskoulujen alkuopetusluokilla lukuvuosina 1983–1984 ja 1998–1999*. Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 242.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd edition) (s. 443–466). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strandell, H. (1995). *Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Sullivan, C. (2010). Theory and method in qualitative research. In M. Forrester (Ed.), *Doing qualitative research in psychology: a practical guide* (s. 15–37). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Suomen Opinto-ohjaajat ry. (2009). *Opinto-ohjaajan työn eettiset periaatteet*. Lainattu 1.1.2017, saatavilla: <http://www.sopo.fi/yhdistys/eettiset%20periaatteet>
- Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2012). *Effective pre-school, primary and secondary education 3-14 project (EPPSE 3-14) - final report from the key stage 3 phase: influences on students development from age 11-14*. Department for Education Research 202. University of London.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self: the making of modernity indentity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Taylor, C. (1995). *Phisophical Arguments*. London: Harvard University Press.
- Tirri, K. & Husu, J. (2002). Care and responsibility in ”the best interest of a child”: relational voices of ethical dilemmas in teaching. *Teachers & Teaching: theory and practice*, 8(1), 65–80.
- Tochon, F. V. (1999). *Video study groups for education. Development and change*. Madison, WI: Atwood.
- Tomasello, M. (2008). How are humans unique? *New York Times Magazine*, May 25, 2008. Lainattu 1.3.2017, saatavilla: <http://www.nytimes.com/2008/05/25/magazine/25wwln-essay-t.html>

- Tomasello, M., Carpenter, M. & Lizskowski, U. (2007). A new look at infant pointing. *Child Development*, 78, 705–722.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T. & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: the origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28, 675–691.
- Tomasello, M. & Moll, H. (2013). Why don't apes understand false beliefs? In M. R. Banaji & S. A. Gelman (Eds.), *Navigating the social world: what infants, children, and other species can teach us* (s. 81–87). Oxford: Oxford University Press.
- Tosolt, B. (2009). Middle School Students' perceptions of caring teachers behaviors. Differences by minority status. *Article of negro Education*, 78, 405–416.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tronto, J. C. (1993). *Moral boundaries: a political argument for an ethic of care*. New York: Routledge.
- Tuomi, J. (2008). *Tutki ja lue*. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuononen, M. & Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.). (2016). *Ammatilliseen vai lukioon: nuoren suunnanottoja perheen kehystämänä. Reports and studies in Education, Humanities, and Theology*. Publications of The University of Eastern Finland. Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology No 14. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Tynjälä, P. (1999). Konstruktivistisen ja perinteisen oppimisympäristön vertailu yliopistossa. *Aikuiskasvatus*, 3(8), 257–262.
- Tynkkynen, L., Nurmi, J-E. & Salmela-Aro, K. (2010). Career goal-related social ties during two educational transitions: Antecedents and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 76 (3), 448.
- Van den Berge, L. & Ramaekers, S. (2014). "Figures of Disengagement: Charles Taylor, Scientific Parenting, and the Paradox of Late Modernity." *Educational Theory*, 64(6), 607–625.
- Van den Berge, L. (2016). From fiction to friction: towards an ethics of hermeneutics in parent counselling, *Ethics and Education*, 11(3), 259–273.
- Van Esbroeck, R. (2008). Career guidance in global world. Teoksessa J. A. Athanasou & R. van Esbroeck (Ed.), *International handbook of career guidance*. London: Springer, 23–44.
- Vanhalakka-Ruoho, M. (2007a). Nuorten elämänsä suunnittelun relationaalisia аспекteja. Teoksessa P-K. Juutilainen (toim.), *Suhteita ja suunnanottoa. Näkökulmia nuorten ohjaukseen*. Joensuu: Joensuun yliopisto, 9–31.
- Vanhalakka-Ruoho, M. (2007b). Vastuuta ja vapautta. Nuori oman elämänsä suunnanottajana. Teoksessa H. Kasurinen & M. Laurikari (toim.), *Chances – opinto-ohjauksen kehittäminen nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi*. Helsinki: Opetushallitus, 246–259.
- Vanhalakka, M. (2016). Nuori ja perhe koulutussiirtymässä. Teoksessa M. Tuononen & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.), *Ammatilliseen vai lukioon. Nuoren suunnanottoja perheen kehystämänä* (s. 1–8). Publications of The University of Eastern Finland. Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology No 14. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Vanhalakka-Ruoho, M. (2010). Relational aspects in career and life-designing of young people. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10 (2), 109–123.
- Velasque, A., West, E., Graham, E. W. & Osguthorpe, R. (2013). Context and implications document for: developing caring relationships in schools: a review of the research on caring and nurturing pedagogies. *Review of Education*, 1(2), 191–193.
- Velleman, D. (2001). *Counselling for alcohol problems* (2nd edition). London: Sage.
- Virkki, T. (2004). *Vihan voima. Toimijuus ja muutokset vihakertomuksissa*. Jyväskylä: Atena.
- Virtanen, N. & Onnismäa, J. (2003). Kehityskeskustelu kodin ja koulun yhteistyömuotona. *Kasvatus*, 34(4), 351–358.

- Vuorinen, J. (2000). Opinto-ohjaus – ohjausta koulunuorison keskuudessa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.), *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät* (s. 70–88). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vuorinen, J. (2006). *Internet ohjauksessa vai ohjaus internetissä. Ohjaajien käsityksiä internetin merkityksestä työvälineenä*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkimuksia 19.
- Vygotsky, L. S. (1968). Play and its role in the mental development of the child. *Journal of Russian and East European Psychology*, 5(3), 6–18.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge: The MIT Press.
- Vähämöttönen, T. (1999). Konstruktivistista valoa postmoderniin ohjaukseen. Teoksessa J. Vuorinen (toim.), *Näköpiirissä valoa. Ohjauksen haasteita uudella vuosikymmenellä* (s. 59–75). Tampere: Juvenes.
- Väljärvi, J. (2004). Opinto-ohjaus tasa-arvoisenosaamisen mahdollistajana. Teoksessa H. Kasurinen (toim.), *Ohjausta opintoihin ja elämään. Opintojen ohjaus oppilaitoksessa*. Helsinki: Opetushallitus, 21–39.
- Watson, T. & Bogotch, I. (2015). Reframing parent involvement: what should urban school leaders do differently? *Leadership and Policy in Schools*, 14(3), 257–278.
- Webb, K. & Blond, J. (1995). Teacher knowledge: the relationship between caring and knowing. *Teaching and Teacher Education*, 11(6), 611–625.
- Weinstein, C. S. (1998). ”I want to be nice, but I have to be mean”: exploring prospective teachers’ conceptions of caring and order. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 153–163.
- Whithead, J. (2005a). *Action research for teachers: a practical guide with Jack Whitehead*. London: Sage Publications.
- Whithead, J. (2005b). *All you need to know about action research*. London: Sage Publications.
- Willemse, W., Vloeberghs, L., Bruïne, E. J. de & Van Eynde, S. (2015). Preparing teachers for family-school partnerships: a Dutch and Belgian perspective. *Teaching Education*, 27(2), 212–228.
- Windowson, D. A., Dixon, R. S., Peterson, E. R., Rubie-Davies, C. M. & Irving, E. S. (2015). Why go to school? Student, parent and teacher beliefs about the purposes of schooling. *Asia Pacific Journal of Education*, 35(4), 471–484.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research - design and methods*. Newbury Park: Sage.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research. Designing and methods* (4th edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Young, R. A., Valach, L., Paseluikho, M., Dover, C., Matthes, G., Paproski, D. L. & Sankey, A. M. (1997). The joint action of parents and adolescents in conversation about career. *The Career Development Quarterly*, 46(1), 72–86.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko (teemat)

Opintomenestys

- Millaisia yksittäisiä arvosanoja sinä olet saanut?
- Mistä sinä olet saanut hyviä numeroita?
- Millainen sinun keskiarvosi on?
- Mikä sinun lukuaineen keskiarvo on?
- Mikä on sinun kaikkien aineiden keskiarvo?
- Oletko tyytyväinen numeroihisi? Koulumenestykseen?
- Ovatko vanhemmat tyytyväisiä?
- Miksi vanhemmat ovat tyytyväisiä?
- Onko näistä keskusteltu aikaisemmin kotona?

Kouluopiskelu

- Miten sinä teet koulutehtäviä?
- Teetkö sinä kotiläksyjä? Kuinka paljon? Paljon käytät aikaa niihin?
- Miten sinä olet tunnilla? Oletko aktiivinen?
- Mikä on sinun mieliaineesi? Inhokki-aineesi?
- Mitä on kiva oppia?
- Mitä ei ole kiva oppia? Miksi?
- Miten vanhemmat näkevät oppilaan kouluopiskelun?
- Mikä sinua kiinnostaa koulussa? Miksi?
- Onko näistä asioista keskusteltu kotona?

Lahjat ja taipumukset

- Missä sinä olet lahjakas?
- Missä olet hyvä? Missä sinä et omasta mielestäsi ole riittävän hyvä? Miksi?
- Mitä on kiva opiskella?
- Missä oppilas on vanhempien mielestä hyvä?
- Onko joku asia vanhempien mielestä, missä oppilaan tulisi kehittyä? Miksi?

Unelmat ja haaveet

- Mistä sinä unelmoit?
- Mikä on sinun mielestäsi hyvä elämä?
- Mitä tavoittelet tulevaisuudessa?
- Vanhempien toiveet?
- Onko vanhemmilla tavoitteita oppilaan tulevaisuuden varalla?
- Miten vanhemmat näkevät oppilaan tulevaisuuden toiveet?

Toisen asteen opiskelu

- Missä sinä haluat opiskella peruskoulun jälkeen? Lukiossa? Ammatillisessa?
- Miksi sinä haluat opiskella (-)?
- Miten sinä näet mahdollisuutesi päästä opiskelemaan haluamaasi paikkaan?
- Täytyykö sinun tehdä jotain, jotta pääset opiskelemaan haluamaasi paikkaan? Mitä?
- Miten vanhemmat näkevät oppilaan hakutoiveen?
- Vanhempien osallisuus oppilaan hakutoiveen toteuttamiseksi, onko niitä?
- Opiskelumahdollisuuksien kartoittaminen, tarvitaanko niitä? Mitä?

Yleisemmät ura- ja koulutustavoitteet

- Mikä sinusta tulee isona?
- Mitä sinä aioit opiskella lukion tai amiksen jälkeen? Miksi?
- Vanhempien toiveet?
- Miten te näette tulevaisuuden?

Oppaat ja tiedonhankinta

- Oppaiden esittely ja kysymykset
- Tutustumismahdollisuuksien esittely ja kysymykset

Kotitehtävän antaminen/ohjaaminen kotiprosessointia varten

- mol.fi/avo
- kunkoululoppuu.fi
- Ohjaus ja kysymykset

Liite 2. Tutkimuksen temaattinen analyysi

Temaattisen analyysin eteneminen perheohjauskeskustelututkimuksessa	Mihin temaattinen analyysi kohdistui
<p>Aineistoon tutustuminen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ohjauskeskusteluiden aikana videoitu keskustelu (39 h) - ohjauskeskusteluiden aikana tehdyt muistiinpanot 	<p>Ohjauskeskusteluiden litteroiminen (356 sivua)</p> <p>Nauhoitusten katsominen, aineistoon tutustuminen, lukeminen, ohjaustilanteen aikana tehtyihin muistiinpanoihin palaaminen</p> <p>Tutkimusnäkökulman etsiminen, teoriasidonnaisuus</p>
<p>Teemoittelu</p> <ul style="list-style-type: none"> - ohjauskeskusteluiden jakaminen merkityksellisiin episodeihin) - episodien merkitys suhteessa tutkimustehtävään - episodien ja - teoriasidonnaisuuksien vuoropuhelu 	<p>Tutkimusasetelman pohjalta keskusteluiden ja niissä esiintyvien teemojen systemaattinen luokittelu (episodien löytäminen), teoriasidonnaisuuksien avulla</p> <p>Tutkimuskysymysten asettaminen, teoriasidonnaisuudet</p> <p>Aineiston teemoittelu systemaattiseen muotoon</p> <p>Pääteemojen ja alateemojen muodostaminen</p> <p>Teoreettisen viitekehyksen ja tutkimusasetelman mukainen aineiston jäsentäminen teemoiksi</p>
<p>Teemojen piiloisten merkitysten etsiminen</p> <ul style="list-style-type: none"> - tutkimusmenetelmän ja teoreettisten sidonnaisuuksien huomioonottaminen 	<p>Teemojen lopullinen muodostaminen teoriaohjaavana</p> <p>Merkitysten löytäminen ja käsitteellistäminen ohjauspuheesta</p> <p>Aineiston jäsentäminen teemoittain Excel-taulukkoon ja aineiston analyysi kokonaisuutena</p>
<p>Teemojen arvioiminen</p> <ul style="list-style-type: none"> - praktiotutkijana toimiminen 	<p>Aineisto-osien ja teemojen vastaavuuden arviointi suhteessa toisiinsa</p> <p>Aineiston tematisointi teoriasidonnaisuuksien avulla</p>
<p>Teemojen nimeäminen</p> <ul style="list-style-type: none"> - aineiston ja teoreettisten lähtökohtien huomioonottaminen 	<p>Teemojen määrittely ja nimeäminen lopulliseen muotoon</p> <p>Analyysin tuottaman tiedon jäsentäminen tutkimustehtävän mukaisella tavalla, tutkimuskysymyksiä vastaavaksi</p>
<p>Tulosten raportointi</p> <ul style="list-style-type: none"> - tutkimusperiaatteiden eettinen tarkastelu 	<p>Aineisto-otteiden lopullinen valinta raportointia varten</p> <p>Analyysi, tutkimuskysymysten ja teoreettisen viitekehyksen vuoropuhelu raporttia kirjoittaessa</p> <p>Tutkimustulosten kirjoittaminen</p> <p>Tulosten kriittinen arviointi</p>

Liite 2. Neuvottelun analysointiin muodostettu matriisitaulukko

Pääluokat	Oppilaan asema		Argumenttien vastaanottaminen		Tiedon tuottaminen	
Alaluokat	Aseman tunnus-taminen/ vanhemman tai opion taholta.	Oppilaan kou-lutusvalintakes-kustelu tilan-teeseen suhtau-tuminen/ vanhemman tai oppilaanohjaa-jan toimintana	Suorat ke-hotukset ja ohjeet	Vuoro-vaikut-teisesti ohjaten, muodos-taen yhdessä	Uskotta-van tie-don tuotta-minen neuvot-teluun	Neuvot-teluun osal-listu-minen
Oppilaan-ohjaaja: Oletko sinä pohdiske-lija?	X					
Oppilas: En! (Nostaa olka-päitä.)						X
Äiti: Kyllä si-nussa on!					X	
Kyllä sinä jos-kus pohdiskelet asioita aika ko-vastikin. (Oppi-las katsoo äitiä.)	X					

Aineistosta kerättyä neuvottelua analysoitiin esimerkin kaltaisten toimenpiteiden avulla. Neuvottelua sisältävä ohjauspuhe (nonverbaali viestintä mukana) siirrettiin erikseen neuvottelua analysoivaan matriisiin teoreettisiin sidonnaisuuksiin kytkeytyväksi.

Ohjauskeskustelun teoriasidonnaisuuksia etsitään kolmen pääluokan ja kuuden alaluokan avulla.

Liite 4. Perheiden ominaiset tavat ohjata N=50

Analysoidut tapaukset n=50	Oppilaan koulutustavoitteita yhdessä selvittävä n=30	Oppilaan omaa toimintaa ja vastuuta korostava n=13	Vastakohtaista tietoa hyödyntävät n=7
Yhteistoiminta	<p>Kartoittavaa yhteistoimintaa toteutetaan noin puolessa analysoiduista episodeista.</p> <p>Oppilaan koulutustavoitteista neuvotellaan kolmasosassa tutkituista episodeista.</p> <p>Ristiriitojen ratkomista esiintyi jossain määrin puolella tutkituista perheistä.</p> <p>Muutamalla perheellä ristiriitojen ratkomista toteutui peräti viidenneksessä analysoiduista perheistä.</p> <p>Tunnusomaiset piirteet olivat koulutusvalintatiedon jakaminen yhteiseen tietoisuuteen ja sen perusteella toteutuva neuvottelemineen: oppilaan asemaa huomioiden koulutusvalintakeskusteluun sitoutumisena ohjeita ja neuvoja antamalla sekä uskottavaa tietoa tuottamalla.</p>	<p>Kartoittavaa yhteistoimintaa toteutetaan valtaosassa perhetyypin analysoiduista episodeista yhteistoiminnan tunnusomaiset piirteet olivat koulutusvalintatiedon yhteiseen tietoisuuteen jakaminen ja siihen hyväksyvällä yleisasenteella suhtautuminen.</p> <p>Oppilaan oman toiminnan ja vastuun korostaminen opintomenestyksessä ja koulutustavoitteiden asettamisessa olivat keskeiset tunnuspiirteet tässä luokassa.</p>	<p>Neuvottelua, ristiriitojen ilmaistamista käytetään suurimmaksi osaksi keskusteluiden yhteistoimintaa.</p> <p>Yhteistoiminnan tunnusomaiset piirteet olivat asioiden käsitteleminen yhdessä ja oman mielipiteen korostaminen valintatiedon käsittelemiseksi.</p> <p>Kriittistä puhetta käytettiin asioiden käsittelemiseksi.</p> <p>Osallistujat erimielisiä tavoitteiden asettamiseen liittyvästä tiedosta.</p> <p>Hyödyntää vastakohtaista tietoa asioiden käsittelemiseksi.</p>
Välittäminen	<p>Tunne- ja tavoitetilaa jakavaa välittämistä toteutetaan lähes puolessa tämän perhetyypin analysoiduista episodeista.</p> <p>Oppilaan koulutustavoitteiden selvittämiseen liittyviä tekijöitä vastaanotetaan noin puolessa tutkituista episodeista.</p>	<p>Oppilaan koulutustavoitteiden selvittämiseksi välittäminen jäsentyi tässä perhetyypissä vastaanottavana sekä tunne- ja tavoitetilaa jakavana.</p> <p>Välittämisen tunnusomaisena piirteenä esiintyivät hyväksyvä asenne, oppilaan tukeminen ja tavoitteisiin kannustaminen.</p>	<p>Ohjauksessa tunnistetaan yksilöllisten tarpeiden merkitys asioiden käsittelemiseksi.</p> <p>Oman mielipiteen esille tuominen keskeistä.</p>

	Välittämisen tunnusomaisena piirteenä on oppilaan koulutustavoitteiden jakaminen, jossa korostuu erityisesti välittäminen: oppilaan aseman huomioimisena sekä ohjaiden ja neuvon antamisena koulutusvalintaprosessin edistämiseksi.		
Ohjaus-teoreettinen	<p>Koulutustavoitteiden selvittämisen aikana oppilaan tilanteen ja aseman reflektointi.</p> <p>Sosiokonstruktivistinen ohjaus (yhteistoiminta oppilaan yhteishakutavoitteiden selvittämiseksi).</p> <p>Oppilaan koulutustavoitteiden selvittäminen yhteistoimintana; oppilaan aseman ja tilanteen kunnioittaminen ohjauskeskustelun aikana.</p> <p>Yhdessä tiedon konstruointi ja muodostaminen oppilaan yhteishakutavoitteiden prosessoimiseksi</p> <p>Välittävä kohtaaminen (<i>motivational displacement & sympathy</i>) oppilaan koulutustavoitteiden selvittämiseksi; oppilaslähtöinen suhtautuminen oppilaan koulutustavoitteiden selvittämisen aikana.</p> <p>Oppilaan huoltajien aseman merkityksellinen tiedon jakamisessa ja neuvottelemisessa oppilaan päätöksenteon edistäjänä.</p>	<p>Yksilökeskeinen ohjaus (oppilaan opintomenestyksen ja koulutustavoitteiden reflektointi ohjauskeskustelun aikana).</p> <p>Yksilön omaa asemaa ja toimintaa korostava suhtautuminen oppilaan koulutustavoitteiden selvittämisen aikana.</p> <p>Oppilaskeskeinen suhtautuminen oppilaan koulutustavoitteiden selvittämisen aikana korostaa oppilaan oman informaation tuottamista opintomenestyksestä ja tulevaisuuden tavoitteista.</p>	<p>Ohjausteoreettinen näkökulma asioiden edistämiseksi; sosiokonstruktivistinen ja osaksi yksilökeskeinen tapa reflektoida asioita yhdessä ja yksin.</p> <p>Oppilaanohjaajalle haastava ”koulutusvalintoja harnäävä” yhdessä konstruointi.</p>

Annales Universitatis Turkuensis



Turun yliopisto
University of Turku

ISBN 978-951-29-7045-2 (PRINT)

ISBN 978-951-29-7046-9 (PDF)

ISSN 0082-6995 (Painettu) | ISSN 2343-3205 (Verkkojulkaisu)